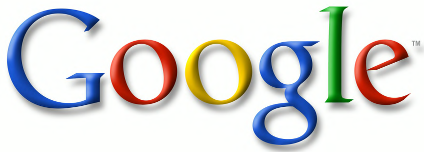
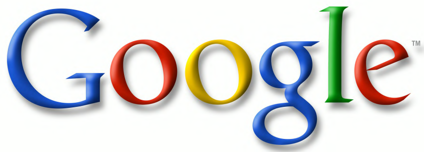






ÉDUCATION ET INSTRUCTION

Lausanne. — Imprimerie Ch. Viret-Genton.

ÉDUCATION

ET

INSTRUCTION

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU

HAUT CONSEIL FÉDÉRAL

SUR

LE GROUPE I DE L'EXPOSITION UNIVERSELLE
A PARIS EN 1900

PAR

FRANÇOIS GUEX
Directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud, professeur de pédagogie
à l'Université de Lausanne.

*Rien n'est achevé, tant qu'il reste
quelque chose à faire.*



LAUSANNE
PAYOT & C°, LIBRAIRES-ÉDITEURS
PARIS. LIBRAIRIE FISCHBACHER
1903

[redacted]

[redacted]

AU HAUT CONSEIL FÉDÉRAL SUISSE.

Le 28 mai 1900, vous nous avez fait l'honneur de nous désigner pour vous représenter officiellement aux Congrès de l'enseignement qui ont tenu leurs assises à Paris, au cours de l'Exposition universelle de 1900, savoir :

1° au Congrès international de l'enseignement primaire (du 2 au 5 août) ;

2° au Congrès de l'enseignement secondaire (du 31 juillet au 6 août) ;

3° au Congrès international de l'éducation physique (du 30 août au 6 septembre) ;

4° au Congrès de la presse de l'enseignement (du 9 au 11 août).

En outre, vous nous avez chargé « de la mission d'étudier, en qualité d'expert pédagogique, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans le Groupe de l'instruction publique à l'Exposition universelle, et de vous présenter un rapport sur les résultats de notre enquête ».

Dans ce but et pour recueillir les renseignements nécessaires, nous avons passé quelques semaines à Paris, au milieu de cette élite intellectuelle française, si sympathique, si profondément humaine et dont nous gardons le meilleur souvenir. Partout, nous avons été accueilli avec une extrême courtoisie, avec cette civilité relevée d'élégance ou de générosité, cette vieille et bonne politesse française, qui n'est que l'expression des vertus sociales de ce peuple. Nous serions des ingrats, nous qui l'avons si souvent goûtée, de ne pas en témoigner ici toute notre reconnaissance. Nos remerciements, cordiaux et sincères, vont surtout aux représentants des autorités, à ces amis et collègues français qui nous ont aidé de leurs lumières, de leurs conseils et de leur expérience, et parmi lesquels nous devons mentionner : MM. Charles Bayet, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'instruction publique; F. Buisson, ancien directeur de ce même enseignement, aujourd'hui professeur de pédagogie à la Sorbonne; Rabier, directeur de l'enseignement secondaire; Croiset, professeur à la Sorbonne; Jules Gautier, inspecteur de l'Académie de Paris; Gabriel Compayré, recteur de l'Académie de Lyon; René Leblanc et Jost, inspecteurs généraux de l'enseignement primaire; A. Albert-Petit, un ami de notre pays, ancien

professeur à l'Ecole polytechnique fédérale, aujourd'hui professeur au Lycée Janson; Beurdeley, maire du VIIIme arrondissement de Paris ; H. Béranger, publiciste ; Marcel Bernès, professeur et membre du Conseil supérieur de l'instruction publique ; Mesdames Chalamel ; Dejean-de la Bâtie, directrice de l'école normale de Fontenay-aux-Roses, etc.

Nous ne nous en sommes pas tenu aux documents exposés dans les palais du Champ-de-Mars. Pour compléter nos informations, nous avons visité quelques écoles, ainsi l'école normale des instituteurs à Mâcon, — la seule école normale française qui pratique le système de l'externat, — les bâtiments de l'assistance publique de cette même ville, le groupe scolaire si intéressant et si suggestif de la rue Camou à Paris, les baraquements scolaires du quartier de La Chapelle à Paris, la Pouponnière de Versailles, le Musée pédagogique de la rue Montmartre et les magasins du Quai Henri IV qui en dépendent.

Le travail a été réparti de la manière suivante entre les deux délégués désignés par vous :

Le soussigné avait à rapporter sur les questions de méthode, sur la préparation du personnel enseignant aux divers degrés de l'enseignement, sur l'inspection des écoles, ainsi que sur les délibérations du Congrès de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de la presse de l'enseignement. De son côté, M. Zollinger s'est attaché aux questions des constructions, du mobilier, du matériel et de l'hygiène scolaires, ainsi qu'à celles des œuvres complémentaires de l'école, en ce qui a trait, en particulier, à l'assistance scolaire et à la protection de l'enfance. C'est lui également qui s'est chargé de rendre compte du Congrès de l'éducation physique.

* * *

Après avoir passé en revue les principales institutions scolaires de la France, nous jetterons un rapide coup d'œil sur les expositions des pays représentés au Champ-de-Mars en relevant spécialement ce que nous avons découvert de caractéristique, de vraiment typique, d'utile à connaître pour notre pays.

De cet ensemble, nous détacherons un certain nombre de sujets qui, dans le mouvement actuel des idées pédagogiques, nous paraissent revêtir une importance particulière. C'est d'abord la question ancienne et toujours d'actualité de la préparation du corps enseignant primaire et secondaire, celle du contrôle des études ou de l'inspectorat, de l'enseignement dit social, de la presse de l'enseignement, des œuvres post-scolaires et des examens des recrues.

Hâtons-nous de dire, d'ailleurs, que les documents accumulés dans le Groupe I étaient légion. Une étude complète et détaillée en était impossible. Aussi bien, pour avoir entrevu l'immensité de l'œuvre, avions-nous parfois perdu presque le courage ou l'audace d'en parler.

Que le lecteur nous pardonne, au reste, s'il ne trouve pas dans notre travail ce qu'il espérait y voir. Qu'il n'y cherche ni style fleuri ni rhétorique brillante. Un rapport officiel est forcément un peu aride, souvent banal par les chiffres, les statistiques, les tableaux, toutes choses qui, aux yeux de beaucoup de gens, suintent l'ennui et le dégoût. Nous avons cherché à aller droit au but, à laisser parler les faits et à écrire simplement ce document administratif, n'ayant d'autre ambition que de fixer quelques traits caractéristiques de la transformation que subit de nos jours la science de l'éducation et de signaler, au passage, quelques solutions ou améliorations qui paraissent désirables ou probables.

Pour rompre la monotonie du texte, nous y avons introduit de nombreuses illustrations, qui parleront aux yeux, en même temps que le rapport lui-même, nous l'espérons du moins, parlera à l'esprit et à la réflexion.

Nous dirons en toute liberté et en toute franchise ce que nous avons constaté, trouvé de défectueux, comme aussi ce qui nous semble pouvoir être tenté ou imité chez nous.

* * *

La Suisse, on le sait, n'avait pas exposé à Paris dans le domaine de l'instruction et de l'éducation. Nous aimons à croire que ce n'est point la crainte de se mesurer sur ce terrain avec les autres nations qui l'en a retenue. Quoi qu'il en soit, l'Exposition universelle de 1900, qui a témoigné d'un effort colossal dans toutes les voies de la pensée, nous a fourni la preuve incontestable du développement considérable de l'instruction et de l'éducation chez tous les peuples civilisés. Partout, autour de nous, les nations, entraînées dans une marche incessante vers le mieux, luttent de vitesse, d'ardeur et de travail pour asseoir leur organisation scolaire sur des bases toujours plus rationnelles. Du tableau d'ensemble qui va se dérouler, le lecteur, pensons-nous, tirera la conclusion que la Suisse a de sérieux efforts à faire pour maintenir la situation qu'elle a occupée naguère et qu'il dépend d'elle de conserver ou de perdre. Au point de vue de l'éducation de la première enfance, soit du jardin d'enfants, de l'organisation de l'école primaire, et, notamment, de l'école primaire supérieure, de l'hygiène scolaire, des mesures à prendre pour que l'obligation et la fréquentation scolaires ne soient pas un leurre, de l'organisation des écoles normales et de la préparation du corps enseignant primaire et secondaire, du contrôle des

études ou de l'inspection des classes, de l'application d'une méthode éducative qui nous permette de soulever le poids souvent inerte de programmes chargés et touffus, il y a certainement place chez nous pour de nombreux progrès. D'autre part, les œuvres complémentaires de l'école, le sauvetage ou la protection de l'enfance ont pris chez nos voisins de l'ouest, du nord et de l'est une extension surprenante.

*Toutefois, si nous avons des raisons de ne pas nous enorgueillir, nous en avons aussi de ne pas nous décourager. L'instruction et l'éducation ont toujours constitué jusqu'ici notre plus solide patrimoine national. Que notre pays le garde avec vigilance! Qu'il ne se contente pas de suivre de loin le mouvement des idées pédagogiques, mais qu'il le provoque, et, si possible, qu'il le guide. La patrie de Rousseau, de Pestalozzi, de Fellenberg et du P. Girard doit rester la « terre sainte de la pédagogie ». Pour qu'il en soit ainsi, pas d'arrêt dans les efforts! Soyons attentifs à ce qui se passe autour de nous, et rappelons-nous sans cesse les paroles du célèbre révolutionnaire qui, aux approches du XIX*me *siècle, disait : « Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple. »*

Lausanne, le 25 octobre 1901.

François GUEX.

INTRODUCTION

« Il faut que l'Exposition de 1900 soit la philosophie et la synthèse du siècle. »

Cette simple déclaration de M. le Commissaire général Picard donne l'explication du plan d'ensemble de l'Exposition de 1900 et en fait comprendre toute l'organisation.

Alors qu'en 1855, on s'était arrêté à une classification géométrique, en réunissant les produits d'une région, d'une collectivité, on avait, en 1867, classé les produits suivant leur nature, en zones concentriques. Chaque nation occupait un secteur. La même classification prévalut en 1878. On sait qu'en 1889 l'idée directrice, celle du centenaire de 1789, donna des groupements assez vagues.

L'idée maitresse de l'Exposition de 1900 est celle-ci : montrer, dans tous les domaines, le progrès accompli depuis un siècle. Le matériel en mouvement est offert au visiteur à côté des matières premières et des produits fabriqués. Il est ainsi facile de comparer les procédés modernes aux procédés plus anciens, de suivre au cours de notre siècle l'évolution de telle ou telle branche de l'activité humaine. C'est bien là, à coup sûr, la plus grandiose, la plus extraordinaire leçon de choses qu'on puisse concevoir. Jamais le contraste entre le présent et le passé n'a mieux été mis en relief.

Cette idée directrice a été également appliquée au domaine scolaire qui. à côté de l'école moderne, avait, comme les autres groupes, son exposition centennale et marquait, dans sa revue rétrospective de l'enseignement, les principales étapes parcourues par l'Ecole au cours du siècle finissant.

CHAPITRE PREMIER

Les écoles enfantines.

Elles occupaient un espace assez considérable au Champ-de-Mars, soit à l'exposition organisée par les soins du Ministère de l'instruction publique de France, soit à celle des divers pays, ainsi qu'au Pavillon de la ville de Paris, qui s'élevait en bordure de la Seine et dont la façade était parallèle au Pont des Invalides.

L'Autriche-Hongrie, la Russie, la Suède, la Norvège, les Etats-Unis, l'Angleterre, le Japon avaient tenu à montrer comment ils comprennent l'éducation de la première enfance.

Partout en Europe, comme dans les pays civilisés d'outre-mer, l'école frœbelienne est en progrès. En ce qui concerne la France, un graphique nous apprennait que les écoles maternelles comptaient, en 1882, 85 170 enfants, et, en 1897, 629 648. Ces chiffres ont leur éloquence.

Disons d'emblée que la méthode frœbelienne n'est pas à créer. Elle existe : les grands principes en sont dégagés. Diversement interprétée suivant les pays, son esprit n'en pénètre pas moins l'école des tout petits et y exerce sa salutaire influence.

Que faut-il à l'école enfantine pour qu'elle réponde à son but ? Il y faut la chaude affection de l'institutrice, une éducation physique rationnelle, de l'air, de la lumière, de l'espace, de la gaîté et de l'action.

L'amitié, la sollicitude de l'institutrice, comme elle était bien représentée dans deux toiles de Geoffroy dont l'une, une scène de lavabo, montre l'expression de triomphe de l'enfant qui vient d'être lavé et regarde la directrice avec reconnaissance, et celle du petit qui pleure parce qu'on débarbouille sa petite frimousse ! Ces enfants, on le voit, savourent la joie d'être propres.

La joie et la gaîté règnent en maîtresses à l'école enfantine. Quelle profusion de jeux et de rondes accompagnés de chants ! Les nombreuses photographies déposées dans les vitrines en témoignent. La corde, la bague, la retraite aux flambeaux, les billes, les quilles, le pont-levis, tourne-tourne girouette, le chant et le jeu des semailles, le chant et le jeu du marteau, du violon, du piano, de la flûte, du meunier et de son garçon, rien ne manque.

Et comme elle est suggestive cette photographie de l'école enfantine de Mâcon : « En route pour la récréation », qui nous montre les garçons munis d'une brouette, les fillettes, de cerceaux ! La joie au front, les bambins se rendent dans la cour où l'air et la lumière pénètrent largement, où il y a de la verdure et de l'eau aussi, en abondance.

A côté des jouets qui coûtent, il y a ceux qui ne coûtent rien. dus à



Récréation des petits.

l'ingéniosité de l'institutrice ou même des élèves et qui font d'autant plus plaisir qu'on les a confectionnés soi-même : bobines pour faire des pyramides, colliers, roues de chariots, boîtes de toutes formes et de toutes provenances, coquilles de noix transformées en balances, coquilles d'escargots, des pailles, des roseaux, de la mousse, des osselets, des petits cailloux, des boutons, des jetons, des haricots secs, tout cela est matière à jeux pour l'enfant ; « c'est nature qui parle », suivant le mot de Montaigne.

Nous devons ici une mention particulière au manuscrit exposé par Mme Laure Kaiser, *Les jeux à l'école maternelle et publique de la rue des Bergers*, à Marseille. Mme Kaiser n'a introduit à l'école maternelle que les jeux où tous les élèves d'une classe, si nombreuse soit-elle, puissent prendre

[illegible]

[illegible] ... le prisonnier, ... le chat, ... le pigeonnier, ... mieux que les ... de lignes sur papier quadrillé au centimètre, si ce ... même, voire ... Fröbel ! au millimètre !

Le dessin ... peut servir à deux fins : fournir le thème à des ... ou en être l'illustration enfantine. L'école maternelle de ... à Bayonne, entre autres, dirigée par M... Joséphine Ballet, en donne ... de nombreux exemples.

Il va de soi, que les dessins trop compliqués doivent être écartés, comme ceux qui dépassent l'observation des enfants : le haut-fourneau, l'usine, le vaisseau cuirassé. Nous avons cependant trouvé de charmants dessins exécutés à la suite d'un récit, d'une fable ou d'un chant, par exemple le Petit Chaperon Rouge, Peau-d'âne gardant ses moutons, la Grenouille et le Bœuf, etc.

On trouvait sur les parois et les tables de cette partie de l'Exposition une quantité d'objets créés par les enfants : tissages, pliages, modelages, broderies, dessins divers, etc. Il y avait un peu de tout : des bêtes aimées des enfants, faites avec un peu de calicot et de ouate, des moutons, des chèvres, des bonshommes aussi, des feuillages brodés, des fleurs en papier et des fleurs en perles, des paniers en écorce de tilleul, des poupées savamment habillées.

« Travaux des élèves des écoles maternelles », disait-on. N'y aurait-il pas là aussi quelques travaux de leurs maîtresses ? Il y en a de bien compliqués, quelques-uns même qui atteignent une perfection qu'il nous paraît impossible d'obtenir d'enfants de cet âge. Ces délicieuses babouches que la marraine de Cendrillon aurait été trop heureuse de donner en étrenne à sa filleule, des enfants de six ans les auraient faites ! Nous avons de la peine à



Rentrée en classe.

y croire. Pourquoi s'obstiner encore à ces exercices minutieux qui fatiguent l'œil, découragent l'élève, et ne pas renoncer, une fois pour toutes, à ces petits chefs-d'œuvre, que l'enfant est incapable de confectionner sans la participation suivie de l'institutrice ? On se trompe ici : on trompe l'enfant, les parents, et l'institutrice se trompe elle-même.

Un côté de la pédagogie française qui ne saurait non plus être approuvé, c'est celui qui a trait aux récompenses accordées à l'enfant, à partir de l'école enfantine déjà ! Chercherait-on vraiment, partout en France, comme à l'école maternelle de la rue Chevreul, à Dijon, quelle espèce de récompense il convient d'accorder aux bambins de deux à quatre ans ! A cet âge, la meilleure des récompenses n'est-elle pas la parole chaude et vivante de

l'institutrice ? Ah ! ces enfants que l'on rencontre dans la rue, au moment de la distribution des prix, avec une couronne de chêne ou de laurier sur le front ! Serait-il donc écrit qu'on ne saurait mener à bien les enfants des écoles françaises que par l'éveil d'instincts inférieurs, par l'intérêt ou l'appât de quelque grosse satisfaction d'amour-propre ? Exploiter la vanité, l'amour-propre, l'orgueil des enfants dès la tendre enfance, quelle étrange pédagogie ! Et comment se fait-il que la voix du regretté Marion qui disait : « les récompenses les meilleures sont celles qui viennent de la satisfaction personnelle et de l'estime des autres », n'ait pas encore été entendue partout en France ?

Une des expositions scolaires qui retient le plus l'attention, c'est celle des Etats-Unis. Elle est originale, vivante, indépendante. La grande république n'a copié personne ; elle s'appartient et a tenu à montrer ce qu'a pu faire un pays neuf, qui, au moment où il a organisé son instruction publique, n'a pas eu à compter avec le passé et les traditions qui, dans notre vieille Europe, pèsent de tout leur poids sur nos institutions. Tout est à admirer dans ce coin unique du Champ-de-Mars, depuis les cadres mobiles — les Américains disent : « cadres à ailes » — qui permettent de loger dans la simple profondeur d'une armoire, pressées les unes contre les autres, une vingtaine de planches qui se déroulent dès qu'on le veut, comme les pages d'un livre qu'on feuillette, jusqu'aux leçons préparées et aux moyens d'enseignement. Ce moyen des cadres mobiles, ingénieux, simple et pratique, est à recommander aux futurs organisateurs d'expositions scolaires, si tant est qu'il y en aura encore dans l'avenir.

Aussi bien les Américains ne lésinent pas quand il s'agit d'instruction publique. La dépense totale pour l'organisation de l'exposition scolaire des Etats-Unis ne s'est pas élevée à moins de 400 000 francs ! Rien n'a été négligé pour rendre complète et saisissante cette exhibition des choses de l'école. Une monographie fortement documentée renseignait le visiteur sur chacune des parties du système d'instruction des Américains. En tout, il y avait dix-neuf de ces publications, dont l'ensemble forme deux volumes de 500 pages chacun. Une spécialiste distinguée, Miss Susan-E. Blow, a été chargée du soin de rédiger celle qui se rapporte à l'éducation du premier âge. Elle a pour titre : *Education des jardins d'enfants*. Tirées à 5000 exemplaires, ces monographies étaient distribuées gratuitement à tous ceux qui en faisaient la demande.

A parcourir l'espace réservé aux écoles enfantines des Etats-Unis et à lire l'intéressante étude de Miss Blow, on acquiert bien vite la certitude que nulle part le jardin d'enfants n'est organisé sur un plan plus large, plus élevé, plus efficace que dans l'Amérique du Nord. La caractéristique du jardin d'enfants américain tient tout entière dans cette déclaration de M. Nicolas Murray-Butler, le professeur de pédagogie de « Columbia University » : « le jardin d'enfants ne vaut pas seulement comme un facteur

excellent d'éducation pour l'âge auquel il s'adresse ; il vaut comme un principe général d'inspiration pour l'éducation tout entière. »

Sorties comme chez nous et plus que chez nous de l'initiative privée, — car nulle part ce long effort de milliers de bonnes volontés qui, animées d'un même esprit, poursuivent le même but, n'est plus puissant et plus soutenu que dans ce pays, — les divers Etats n'ont pas tardé à s'emparer de cette question et à introduire les « Kindergartens » dans leur système d'organisation scolaire. Aujourd'hui, les Etats-Unis possèdent 4363 jardins d'enfants avec 8937 institutrices et 189604 enfants.

Depuis quelques années, un certain nombre de nos institutrices primaires ont ouvert une sorte d'enquête sur les résultats de l'enseignement frœbelien en comparant les progrès des élèves venus des écoles enfantines avec ceux qui entrent de plain-pied à l'école primaire. Il est même certaines de ces maîtresses d'école qui, pour juger de cette question en toute connaissance de cause, ont estimé que l'acquisition de la méthode frœbelienne leur était nécessaire. Celles qui ont pris leur brevet pour l'enseignement enfantin seront bien aises d'apprendre que l'enquête qu'elles ont commencée et que nous les engageons vivement à poursuivre, a été faite aux Etats-Unis en vue de l'Exposition de Paris.

En effet, à la demande de Miss Blow, une circulaire et un questionnaire ont été adressés aux instituteurs et institutrices de la première division (degré inférieur) des écoles élémentaires. Les questions posées étaient les suivantes :

1° Combien d'années avez-vous fait la classe aux enfants de la première division ?

2° Quelle est la proportion, le tant pour cent, de vos élèves qui viennent des jardins d'enfants ?

3° Qu'avez-vous observé de caractéristique chez les enfants qui sortent des « Kindergartens », par rapport aux autres enfants ?

4° De quelle façon pensez-vous que l'éducation frœbelienne a influencé les progrès des enfants de la division élémentaire ? Leurs progrès ont-ils été plus rapides ?

Comme chez nous, il s'agissait donc de comparer l'enfant qui entre directement à l'école primaire et celui qui a passé par l'école enfantine.

Les réponses faites à ce questionnaire sont des plus suggestives. Disons d'abord que, sur 163 réponses, 102 sont favorables au jardin d'enfants et 25 défavorables (36 ont été écartées comme insuffisantes).

On reconnait que l'enfant de l'école enfantine l'emporte sur ses camarades par une plus grande facilité d'expression, par son sens d'observation, par la variété et l'étendue de ses connaissances générales, par son habileté manuelle. On lui reproche, en revanche, d'être plus babillard, moins docile, moins soumis à la règle de l'école, à la loi du silence. Mais où est le mal, si cette loi du silence est celle de la passivité, de la torpeur intellectuelle ?

L'enfant de sept ans, sain de corps et d'esprit, est vif, causeur, remuant. Il ne comprend qu'avec peine la loi absolue de l'ordre et de la régularité qui, trop souvent, exige de lui ce qu'il ne peut pas donner : obéir comme un cadavre, à l'instar des prescriptions de la Société de Jésus.

Au reste, la plupart des témoignages prouvent que les enfants venus des écoles enfantines se corrigent vite de leur turbulence, qu'ils comprennent la nécessité de l'ordre, étant plus éveillés et plus actifs que les autres enfants. « Au bout de quelques semaines, c'est avec eux que la discipline est le plus facile. » Une classe composée d'enfants venus des écoles enfantines est une « délicieuse communauté sociale. » Il y règne un ton moral élevé (high moral ton). Ils ont plus d'imagination que leurs camarades ; ils comprennent plus vite : ils connaissent mieux la nature ; ils ont un plus grand amour des choses belles. On parle à chaque instant dans ces réponses de leur « force de raisonnement », de leur « pouvoir créateur ».

Il peut bien y avoir dans ces éloges une part à faire à l'exagération. Chacun pourra, toutefois, souscrire au jugement du surintendant Andrews, à Chicago, qui voit dans cette éducation frœbelienne surtout son action morale et sociale, et écrit : « Le jardin d'enfants est considéré, à Chicago, comme une des grandes espérances de notre avenir social ».

* * *

Il résulte de l'examen des multiples documents de cette première section et, en particulier, de ceux envoyés par les Etats-Unis, la Suède, l'Autriche-Hongrie, le Japon, la Belgique, l'Angleterre, le Ministère de l'instruction publique de France, que la Suisse a des efforts sérieux à faire pour se maintenir à la hauteur des pays sus-mentionnés en ce qui concerne l'éducation des tout petits. Sur bon nombre de points, notamment en ce qui touche à la préparation du personnel enseignant et à l'inspection des classes, nous sommes à la remorque des pays qui nous entourent.

Alors que, dans la plupart des pays de grande civilisation, l'éducation du premier âge est devenue un service de l'Etat qui donne des instructions précises, surveille et contrôle cette institution, le jardin d'enfants est encore, dans la majeure partie de nos cantons, ou abandonné à l'initiative privée ou complètement ignoré. Seuls, les cantons de Genève, Bâle-Ville, Neuchâtel, (Vaud et Zurich, dans une certaine mesure), ont l'école enfantine officielle, organisée et inspectée par l'Etat.

Non pas que l'initiative privée, individuelle ou collective, la spontanéité ne puissent faire merveille. Elles ont obtenu et obtiennent encore des succès éclatants tout autour de nous : mais en face des besoins croissants, il arrive un moment où les efforts isolés ne suffisent plus, et où l'Etat doit intervenir dans une question d'un ordre si élevé et si général.

Non pas, il faut le répéter aussi, que le jardin d'enfants doive réunir la

totalité des enfants de 5 à 7 ans. La meilleure institutrice, c'est encore la mère, la mère intelligente et dévouée qui s'occupe de ses enfants et s'entend à merveille à faire naître en eux les premiers germes d'affection, de sympathie, de reconnaissance et aussi de logique, de jugement. Qui est-ce qui voudrait déposséder la famille? Elle a des droits imprescriptibles sur l'éducation de ses enfants. Aussi bien ne peut-on qu'applaudir encore à ces *meetings* de mères de famille tels qu'on les a institués, entre autres, à Chicago. Des milliers de mamans viennent dans des conférences s'instruire de leurs devoirs et apprendre à les remplir mieux. On voit donc que les Américains travaillent à rendre le jardin d'enfants moins nécessaire et le considèrent comme un mal inévitable. Il est fait pour les enfants dont les parents sont occupés toute la journée — c'est de plus en plus le grand nombre — pour tous ceux qui ne peuvent pas être des enfants de la maison, mais qui sont des enfants de la rue.

Ici, comme à tous les degrés de l'enseignement, le souci de la *formation du personnel enseignant* prime tout. Aussi les Américains ont-ils bien raison de dire : « C'est dans le jardin d'enfants plus que dans toute autre école que l'on peut affirmer que le maître, le « teacher », fait de l'école ce qu'elle est. »

Sur ce point encore, la plupart des pays me paraissent incontestablement nous dépasser dans la sollicitude qu'ils témoignent à cette œuvre capitale, la préparation des institutrices pour les écoles enfantines.

Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, en Hongrie, seules les institutrices qui ont terminé une école normale maternelle du pays ou qui ont fait enregistrer leur diplôme obtenu dans un établissement similaire de l'étranger ont le droit d'enseigner dans une école enfantine. La tâche des écoles maternelles y est rigoureusement séparée de celle des écoles primaires. Les premières ont pour but, disent les instructions, de développer les aptitudes physiques et intellectuelles des enfants par des occupations et des jeux conformes à leur âge. Le programme des écoles normales d'enseignement maternel (1892) est très complet. Il se subdivise en branches qui ont pour but de donner la culture générale et en branches qui se rapportent à l'éducation professionnelle. Une école maternelle-type est annexée à cette école normale. C'est là que les futures institutrices des écoles enfantines acquièrent les connaissances pratiques indispensables dans leur carrière.

Le traitement des institutrices d'école maternelle est fixé selon les conditions locales, mais de sorte que, si l'établissement est entretenu par l'Etat, la commune ou les congrégations, ce traitement ne soit pas inférieur à 800 couronnes par an, logement non compris. Dans les villes de plus de 10 000 habitants, ce traitement ne peut être inférieur à 800 couronnes.

Aux Etats-Unis, les cours spéciaux où sont formées et instruites les futures directrices et institutrices des jardins d'enfants sont aussi fortement organisés. Sur 164 écoles normales publiques, il y en a 36 qui préparent à

part celles de leurs élèves qui se destinent à l'éducation maternelle. De nombreuses institutions privées rivalisent de zèle avec les écoles officielles dans cette œuvre importante. Ces cours normaux durent généralement deux ans. On y enseigne, avec quelques notions générales de littérature, de psychologie, de sciences, les connaissances directement utiles pour la tenue des jardins d'enfants : le chant, les lois de l'éducation physique, le dessin, le modelage, l'art de raconter une histoire, etc.

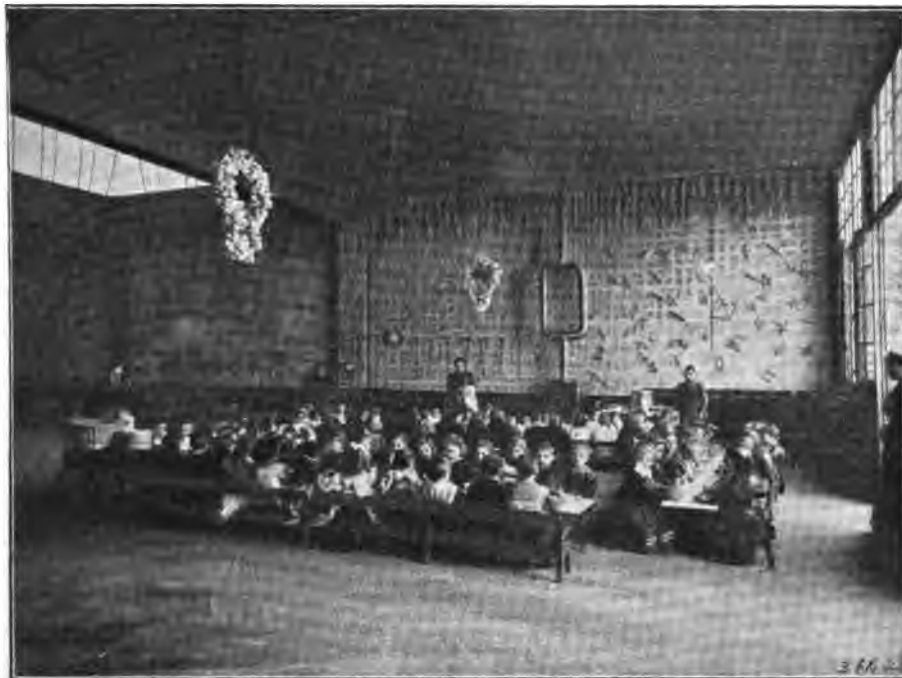
En France, on sait que les institutrices des écoles enfantines sont formées dans les écoles normales de l'Etat. Mmes Kergomard et Brès ont été et sont encore l'âme de toute cette œuvre. C'est, en bonne partie, grâce à leur influence, que la vie pédagogique se maintient dans tout le personnel enseignant féminin une fois installé. Ainsi, pour en citer un seul exemple, à l'école maternelle de St-Nicolas-de-Port (Meurthe-et-Moselle), les directrices d'écoles maternelles réunissent leurs adjointes une fois par mois pour leur faire rendre compte du programme parcouru dans chaque classe le mois précédent et pour s'entendre sur l'établissement du programme du mois suivant. Le compte rendu de ces discussions est écrit dans un cahier qui demeure à l'école et constitue une source précieuse de renseignements utiles et d'observations pratiques. Les adjointes consignent également dans un cahier spécial les réflexions pédagogiques qui leur sont suggérées par l'observation journalière des enfants de leur classe. Le commentaire de ces réflexions est fait à chaque réunion mensuelle pour servir au perfectionnement de chaque maîtresse et concourir à la bonne tenue de l'école. Ailleurs, à Laon, par exemple, on fait constituer par tous les élèves un recueil de morceaux choisis. Chaque élève emporte cette collection avec elle pour l'utiliser dans son enseignement futur. Mentionnons la *Récitation à l'Ecole maternelle*, de l'Ecole normale de Rouen ; la *Décoration de l'Ecole maternelle*, du même établissement, et le recueil des *Causeries morales*, de Mme Mulot, à Chartres.

C'est ainsi que la vie et l'émulation se maintiennent dans le corps enseignant, ainsi que l'on travaille contre la routine et le mécanisme scolaires. Et c'est partout ce même souci d'observer l'enfant avec sollicitude et d'agir avec précaution sur cette âme qui s'ouvre à la vie. Cet exemple, pris entre beaucoup d'autres du même genre, me paraît digne d'attention et d'imitation.

Ajoutons que, dans cet ordre d'idées, plusieurs périodiques scolaires et scientifiques ont publié des essais d'observation méthodique de l'enfant. Depuis l'année dernière, à l'école enfantine d'application annexée à l'Ecole normale de Lausanne, les élèves sont tenues aussi de suivre, pendant six mois, un enfant de près et d'en fixer, dans une monographie, les principaux traits physiques, intellectuels et moraux. La connaissance exacte des caractères et des aptitudes des élèves est, en effet, de première nécessité pour permettre à l'institutrice d'adapter à chacun ses procédés d'enseignement et

ses moyens disciplinaires. Sans doute, dans la plupart des cas, la maîtresse d'école a tôt fait de découvrir les qualités et surtout les défauts de ses élèves. Néanmoins, une étude plus rationnelle, plus précise s'impose pour certains d'entre eux, notamment pour les arriérés. C'est souvent le moyen de trouver le chemin de leur intelligence et de leur cœur, de punir convenablement et, en tout cas, de découvrir les inclinations naissantes pour favoriser les bonnes et combattre les mauvaises.

Tout ce qui touche à l'hygiène des locaux et des enfants (à signaler en



Le déjeuner à l'Ecole maternelle.

particulier le lavabo très simple, très solide, qui figurait dans la salle de l'Ecole maternelle), au chauffage, au nettoyage des écoles enfantines, aux médecins scolaires, aux vestiaires, se trouvait dans les recueils du ministère, dans les monographies envoyées par les divers Etats et aussi dans les rapports des inspecteurs et des inspectrices.

Car l'enseignement à l'école enfantine doit être contrôlé. Partout on attend beaucoup de l'action des inspectrices. On demande que le nombre en soit augmenté. Certes, nous avons en Suisse le même vœu à formuler, à cette différence près qu'à part les deux cantons de Genève et de Bâle-Ville, l'inspectorat régulier des écoles enfantines est encore à créer. Une bonne préparation du personnel enseignant est, sans doute, une condition essentielle de succès. Elle ne suffit pas toutefois à assurer, à la longue, la

bonne marche de la classe, à maintenir les institutrices en haleine, à exciter leur zèle, à les mettre en garde contre les nombreux écueils de la route. Il y faut la participation attentive et éclairée de l'inspectrice, gardienne vigilante de la vraie méthode frœbelienne. Nulle part, comme ici, on ne tombe si facilement dans la routine; nulle part l'enseignement n'est si franchement mauvais, quand on n'a pas saisi l'esprit du système de Frœbel; nulle part il ne dégénère si aisément en un mécanisme froid et sans vie.

Et pourtant — nous nous associons pleinement à ce jugement — « je crois âme et cœur au jardin d'enfants tel que je le conçois », s'écrie avec conviction M. Stanley Hall, un des maîtres de la pédagogie américaine.

CHAPITRE II

Les écoles primaires.

S'il est vrai qu' « enseigner c'est choisir », il est encore bien plus vrai que décrire ici, c'est aussi choisir. Tout vouloir passer en revue serait une impossibilité. Ce serait, au reste, un travail presque inutile. Ce que nous cherchons, c'est de dégager de l'examen des documents entassés dans le Palais de l'enseignement et de l'éducation quelques considérations générales, c'est d'apprécier les efforts accomplis et les résultats obtenus, c'est de faire des rapprochements avec les institutions scolaires suisses, afin de tirer de cette étude comparative des enseignements profitables pour notre pays.

Nous commencerons par l'exposition organisée par les soins du Ministère français de l'instruction publique, pour passer ensuite à celle des autres pays.

La classe modèle.

Comme à Genève, à notre Exposition nationale de 1896, on trouvait à Paris une classe modèle. Harassé par les chaleurs torrides de la seconde moitié de juillet, las de voir et de prendre des notes à la course, le visiteur s'arrêtait volontiers dans ce coin plus sombre et presque plus frais (oh ! combien peu !) du groupe I. Le local lui-même portait à la méditation. Que d'idées ne suggérait-elle pas, cette modeste école primaire, ce simple temple de l'école nationale, qui a vu défiler, au cours de la saison passée, des instituteurs, des professeurs, des hommes d'école venus des cinq parties du monde ! Et ils passaient avec plaisir quelques heures dans cette enceinte, ces pédagogues de toutes nationalités et de toutes langues, comme en un lieu familier où l'on se sent à l'aise, bien chez soi.

La classe représente le type le plus fréquent de l'école républicaine et démocratique française : l'école à un seul maître. Asseyons-nous et regardons, nous aussi, autour de nous. Le mobilier est complet. C'est d'abord le pupitre du maître, puis le banc à deux places de quatre hauteurs différentes. Ces bancs, au dossier droit, sont vissés au plancher. Disons en passant que nos derniers systèmes suisses leur sont bien supérieurs à tous égards. Ils sont plus ajourés, plus élégants, plus hygiéniques, sans contredit. Trois

tableaux noirs, un à volets et à quatre faces, sont fixés au mur. Trois armoires renferment les fournitures scolaires, la bibliothèque (que n'avons-nous chez nous partout une bibliothèque aussi bien composée !), les archives, le musée scolaire et les collections scientifiques.

Le matériel d'enseignement se compose d'appareils à la fois simples et ingénieux. La plupart ont été confectionnés par les maîtres, à l'Ecole normale déjà : un appareil distillatoire, une lentille grossissante faite d'un ballon plein d'eau, un électroscope en papier, une boussole formée d'une lime aimantée équilibrée par deux fourchettes, un pyromètre, etc., toutes choses qui prouvent, comme on l'a dit, que l'instituteur français sait tirer profit des excellentes leçons où M. René Leblanc, directeur de la *Revue illustrée d'enseignement populaire « Après l'école »*, leur a enseigné « l'art de faire quelque chose avec rien ». Un baromètre, un thermomètre et un compendium métrique complètent ce matériel d'enseignement.

Sur ce point, pourtant, nous devons faire une première réserve. On s'en va répétant aujourd'hui que l'instituteur doit créer lui-même le matériel dont il a besoin. On peut faire beaucoup avec rien. « Quelques flacons, quelques tubes, un peu de craie, du vinaigre, suffisent pour donner aux leçons le caractère expérimental qui leur convient ». Encore faut-il s'entendre. S'il s'agit de créer des collections de sciences naturelles : minerais, bois, céréales, insectes, etc., nous sommes d'accord ; mais fabriquer un matériel en vue d'un enseignement expérimental est toute une autre affaire. Il peut bien y avoir, par ci par là, un maître doué d'une assez grande habileté manuelle et d'une force de volonté suffisante pour confectionner lui-même ce qui manque ; mais son cas ne peut être généralisé et étendu à tout l'ensemble du personnel.

Est-ce que, par hasard, on exige de lui qu'il dessine toutes les cartes murales (passe encore celle qui se rapporte à l'enseignement de la géographie locale, mais les autres !), qu'il compose tous les modèles de dessin ou de modelage ? Il serait bon d'en finir une fois avec cette idée qui tend à devenir un axiome indiscutable : l'instituteur peut créer son matériel scientifique. Il n'a, pour ce travail, aujourd'hui moins que par le passé encore, — car on exige toujours davantage de l'instituteur, — ni le temps, ni, dans la plupart des cas, l'habileté technique, ni l'outillage, ni l'argent nécessaires. De même qu'on achète des cartes, des globes, des tableaux d'histoire naturelle ou des collections de modèles, il faudra en venir à acheter aussi le matériel scientifique nécessaire.

C'est en s'inspirant précisément de ces idées que M. Petitot, instituteur à Issoudun, a composé un excellent Laboratoire scolaire, simple, d'un emploi facile et d'un prix modique. Les délégués suisses aux congrès de l'enseignement proposeront l'achat d'un certain nombre de ces « laboratoires », qui seront ensuite déposés dans chacune de nos expositions scolaires permanentes.

Tout ce matériel de la classe modèle a été choisi avec la préoccupation évidente de rendre les leçons aussi concrètes que possible, de placer les choses avant les mots, les formules et les lois. Oh ! il y a bien par ci, par là quelques accrocs à ce principe pédagogique : ainsi, dans la leçon de travail manuel, cette définition du prisme droit par laquelle on débute et que nous eussions mille fois mieux aimé voir figurer au bas du tableau plutôt que



La classe modèle.

dans le haut. Mais la note dominante est la préoccupation du concret: plan de la salle d'école du village de Gournay, dans l'Oise, cartes diverses, musée d'instruction civique.

Car il y avait, sur un des rayons de l'armoire qui contenait le matériel scientifique, un véritable musée d'enseignement civique, toute une série de dossiers renfermant les documents susceptibles de rendre les leçons d'instruction civique aussi concrètes que possible. Avec ces documents on peut faire appel à l'expérience de l'enfant, à ce qu'il sait déjà, en partie du moins, afin de le conduire progressivement vers les connaissances nouvelles.

Les principaux dossiers qui constituaient le musée civique de la classe modèle étaient les suivants : l'administration communale, les élections, les contributions directes, les contributions indirectes, le service militaire, la

justice, les postes et télégraphes, etc. Le dossier relatif aux postes et télégraphes renfermait : 1° une enveloppe de lettre avec le timbre oblitéré et des cachets ; 2° une carte-lettre ; 3° une carte postale ; 4° des bandes timbrées ; 5° une lettre recommandée ; 6° une lettre chargée ; 7° un mandat-poste avec talon ; 8° un mandat-carte ; 9° un bon de poste ; 10° une enveloppe de lettre insuffisamment affranchie et portant le chiffre-taxe ; 11° un télégramme ; 12° une carte-télégramme.

Sur la chemise de chaque dossier se trouvait la liste des documents qu'il contient, de telle sorte qu'un seul coup d'œil permettait de se rendre compte de ce dont on dispose. Etant donné que chacun de nous est naturellement collectionneur, il faut croire que le travail de recherche et de classement qu'impose le musée civique n'est pas sans un certain attrait pour le maître.

Mais continuons notre petit voyage autour de la classe modèle, car il y aura beaucoup de choses à y voir : un buste de la République, celui du président Loubet, celui de Pasteur, un tableau de la déclaration des Droits de l'homme, une série d'images de la collection d'Hugo d'Alési, le règlement scolaire, le règlement relatif aux précautions hygiéniques à prendre pour prévenir et combattre les maladies transmissibles ; sur le pupitre du maître, à côté des registres scolaires et de l'emploi du temps, un certain nombre de cahiers de la préparation de la classe.

Les tableaux noirs portaient les résumés des leçons du jour : une leçon de morale sur nos devoirs envers nous-mêmes : Histoire du patriote genevois Bonivard. Récit, généralisation du précepte (seul dans les ténèbres d'un profond cachot, loin des autres hommes, Bonivard a des devoirs à remplir envers lui-même, envers son corps, envers son âme), applications particulières à l'enfant, maxime ou résolution, telle est la forme ordinaire des leçons de morale. Dans l'angle du tableau, un joli croquis du château de Chillon, vu la nuit, éclairé par la lune. Plus loin, sur un autre tableau, un chant scolaire, sur un autre, une leçon d'histoire sur la prise de la Bastille, sur un quatrième, enfin, une leçon de travail manuel avec applications : construction en carton d'un parallélipipède droit à base carrée. La leçon comprend : une vue de l'objet à construire, élévation et plan, développement avec cotes, directions relatives à l'exécution, applications au calcul : recherche de la surface latérale, de la surface totale, du volume.

Le travail des élèves était représenté par ce que les Français appellent les cahiers de roulement. Nous en avons feuilleté plusieurs. Ce qui nous a le plus frappé, c'est le soin extrême qu'apportent les maîtres français à la correction. Corrections à l'encre rouge, détaillées, minutieuses. Sur ce point, il serait bon, chez nous, d'en revenir aux bonnes traditions d'antan. La correction bien faite est un véritable enseignement intuitif, fécond en résultats.

Nous aurons mentionné tout ce qu'il y avait dans la salle modèle quand nous aurons signalé aux fenêtres deux jardinières contenant des démons-

trations agricoles ; d'un côté, on montrait l'action fertilisante des gaz qui s'échappent du fumier de ferme ; de l'autre, quatre pots de bégonias indiquaient nettement que le développement de la plante est en rapport avec la nourriture qu'elle reçoit. Mais nous reviendrons plus tard sur ce point quand nous parlerons du jardin scolaire, qui se trouvait à une centaine de pas plus loin, en dehors du palais de l'enseignement.

Classe modèle, oui, sans doute, où, en l'absence du maître, qui ne s'expose pas et qui seul peut donner la vie, on démêlait l'intention bien arrêtée de partir toujours des choses connues, de l'expérience de l'enfant, pour le conduire lentement, mais sûrement, vers les connaissances nouvelles. Refaire avec l'enfant le chemin que l'humanité a parcouru pour arriver à la découverte des choses. C'est bien ainsi qu'instinctivement s'instruit le petit enfant. Méthode éducative, active, naturelle, comme on voudra. Elle est clairement indiquée par la nature de l'enfant, qui demande d'appuyer toujours les mots, les formules, sur des réalités concrètes.

A cela, rien à redire. Et pourtant, chaque fois que nous quittions la classe modèle, nous étions pris du même scrupule, obsédé par la même idée: n'y a-t-il vraiment pas trop de choses dans un espace aussi limité ? A force de tout vouloir mettre dans la salle d'école, ne finira-t-on pas par ne plus rien y voir du tout ? Prenons garde de ne pas justifier la vérité du fameux proverbe allemand : *Er sieht den Wald vor lauter Baümen nicht.*

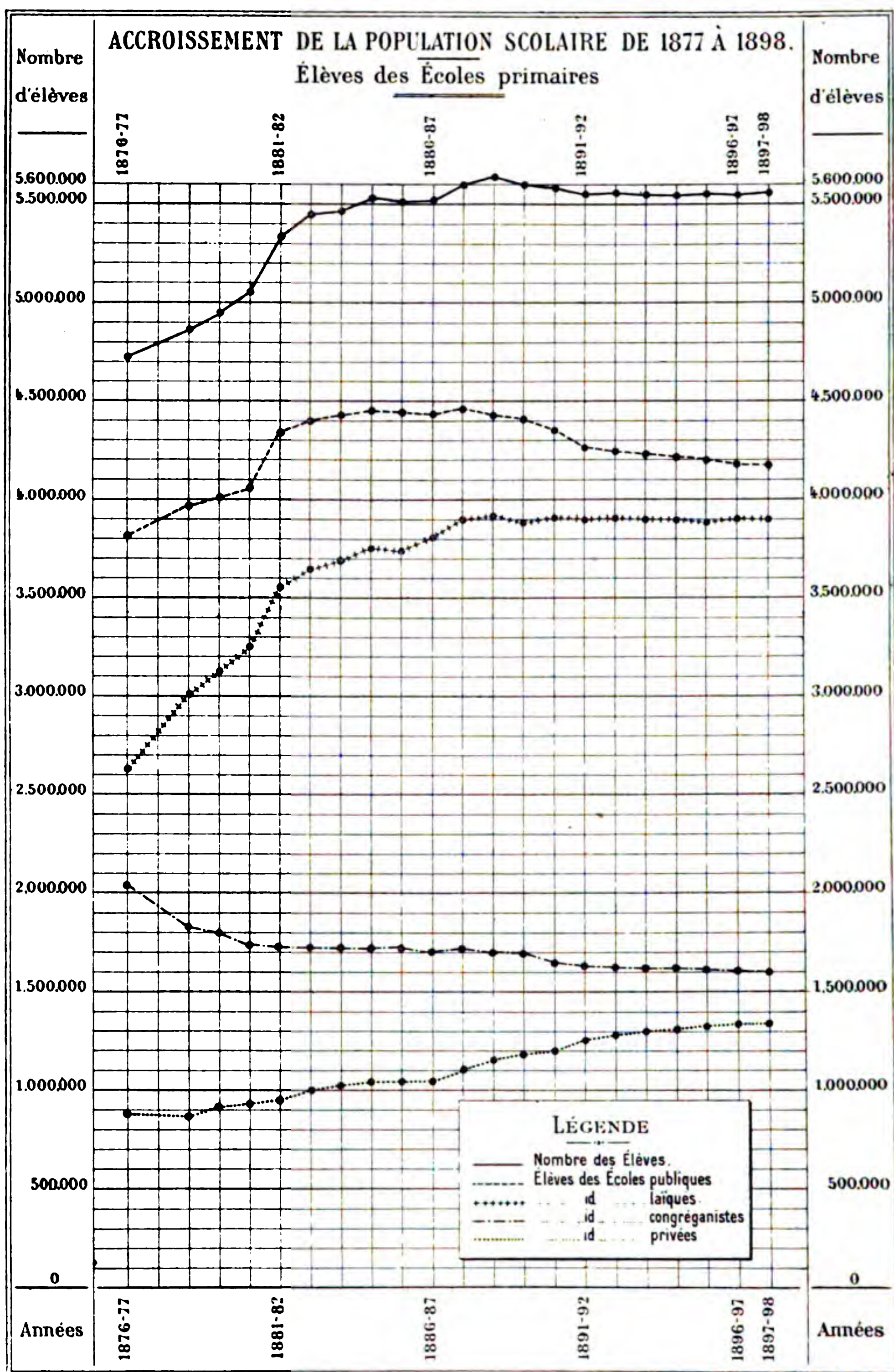
Un guide du visiteur, publié par les soins de la *Revue pédagogique,* disait: « la décoration des murs est sobre ». Que dirait-il, grand Dieu, si elle était riche!! Nous n'avons rien à objecter à ceux qui désirent voir un peu d'art pénétrer à l'école. Les belles images d'Hugo d'Alési peuvent y contribuer. Reconnaissons pourtant franchement que quelques-unes d'elles, avec leurs teintes polychromes exagérées, doivent donner une singulière idée aux enfants des contrées qu'elles représentent.

L'école doit être gaie, nous la voulons ornée de quelques beaux tableaux classiques, irréprochables ; de quelques plantes, d'un peu de verdure ; mais n'en faisons pas, de grâce, un bazar scolaire, une sorte de capharnaüm renfermant toute espèce d'objets, dans un ordre plus ou moins confus.

Il nous semble préférable que le maître apporte pour chaque leçon les objets propres à la faire comprendre et à l'illustrer. Il ne s'agit pas d'habituer l'enfant « à la papillonne », mais bien de régler sa curiosité naturelle, qui se porte sur toutes choses et de la diriger sur un certain nombre d'objets que l'instituteur choisit comme les plus utiles à connaître.

* * *

Sur la paroi extérieure des écoles maternelles, on trouvait une statistique graphique de M. Levasseur. Le total des élèves des écoles publiques et privées, laïques et congréganistes, atteint cinq millions et demi en 1889,



ACCROISSEMENT DE LA POPULATION SCOLAIRE DE 1877 À 1898.
Élèves des Écoles primaires
Nombre d'élèves
5.600.000
5.500.000
5.000.000
4.500.000
4.000.000
3.500.000
3.000.000
2.500.000
2.000.000
1.500.000
1.000.000
500.000
0
Années
1876-77
1881-82
1886-87
1891-92
1896-97
1897-98
LÉGENDE
Nombre des Élèves.
Élèves des Écoles publiques
id laïques
id congréganistes
id privées

puis, après une légère augmentation, il reprend son niveau, reste stationnaire et va même en diminuant pendant les dix dernières années. Ces élèves sont répartis dans les 67 579 écoles publiques de France et d'Algérie.

Renseignements statistiques. — La statistique que le ministère de l'instruction publique avait publiée portait sur la période de 1892 à 1897.

Ce volumineux document, dont nous n'extrairons que les renseignements de nature à intéresser particulièrement nos lecteurs, nous apprend d'abord qu'en France le nombre des enfants est de un sur huit habitants, chiffre inférieur à celui que l'on trouve dans la plupart des autres pays de l'Europe, proportion insuffisante assurément, mais qui n'a varié que très insensiblement depuis 1892.

La population enfantine des trois catégories, celle de 6 à 13 ans, celle de 2 à 6 ans et celle de 13 à 17 ans, a diminué, depuis 5 ans, de 101 730.

Elle était, en 1891, de 9 402 133 et n'était plus, en 1896, que de 9 300 403.

Ces 9 300 403 enfants se répartissent ainsi qu'il suit, dans les trois catégories :

de 6 à 13 ans	4 536 381
de 2 à 6 ans	2 666 873
de 13 à 16 ans	1 997 149
Total	9 300 403

Sur ce nombre 5 531 413 fréquentent les écoles primaires élémentaires et publiques, soit 3 911 806 pour les écoles laïques et 1 619 612 pour les écoles congréganistes[1].

En 1891, le nombre des élèves des écoles laïques était de 1 911 977, et celui des élèves des écoles congréganistes de 1 655 493, augmentation pour les laïques, 10 829, et diminution pour les congréganistes, 35 881.

Si l'on fait la distinction entre les écoles publiques et les écoles privées, la différence est beaucoup plus sensible ; les écoles laïques publiques ont gagné 27 155 élèves et les écoles congréganistes publiques, principalement par suite de la laïcisation, en ont perdu 118 018.

Dans l'enseignement privé, les écoles congréganistes ont gagné 82 137 élèves, et les écoles laïques en ont perdu 16 326. Les écoles maternelles sont fréquentées par 729 648 enfants de 2 à 6 ans. Les écoles laïques en comptent 369 407, et les écoles congréganistes 360 241. L'augmentation du nombre de ces enfants pendant la période quinquennale, est de 23 069 ; elle porte exclusivement sur les écoles maternelles privées, conséquence de la diminution des écoles maternelles publiques, résultant d'une disposition de la loi du 30 octobre 1886, qui n'admet d'école maternelle publique pouvant donner lieu à une dépense obligatoire que dans les communes qui ont à la fois une population totale supérieure à 2000 habitants et une agglomération de plus de 1200 habitants.

[1] Ce Rapport a été écrit avant le vote de la loi sur les associations.

En ajoutant aux	729 648 enfants qui fréquentent les écoles mater-
nelles, les	5 531 418 élèves des écoles primaires élémentaires et
supérieures, on arrive à un chiffre total	
de.	6 261 066

Ecoles-classes. — Voici le nombre et la définition des établissements scolaires mis à leur disposition :

Pour les élèves de la 1re et de la 3me catégorie (de 6 à 13 ans et de 13 à 16 ans), le nombre des écoles primaires publiques et privées qui était, en 1891, de 82 533, s'élevait, en 1896, à 83 654 dont 67 579 écoles publiques et 16 075 écoles privées.

Les écoles publiques forment donc un peu plus des $^4/_5$ des écoles primaires.

Sur ces 67 579 écoles publiques, 24 372 sont spéciales aux garçons, 23 216 sont spéciales aux filles et 19 991 sont mixtes; 62 192 sont laïques et 5387 sont congréganistes.

De 1892 à 1897, 1321 écoles congréganistes ont été fermées, et 1638 écoles laïques ont été ouvertes.

Le nombre des écoles n'indique qu'imparfaitement la mesure dans laquelle les besoins de l'enseignement primaire reçoivent satisfaction, celui des classes représente un complément de renseignements indispensables.

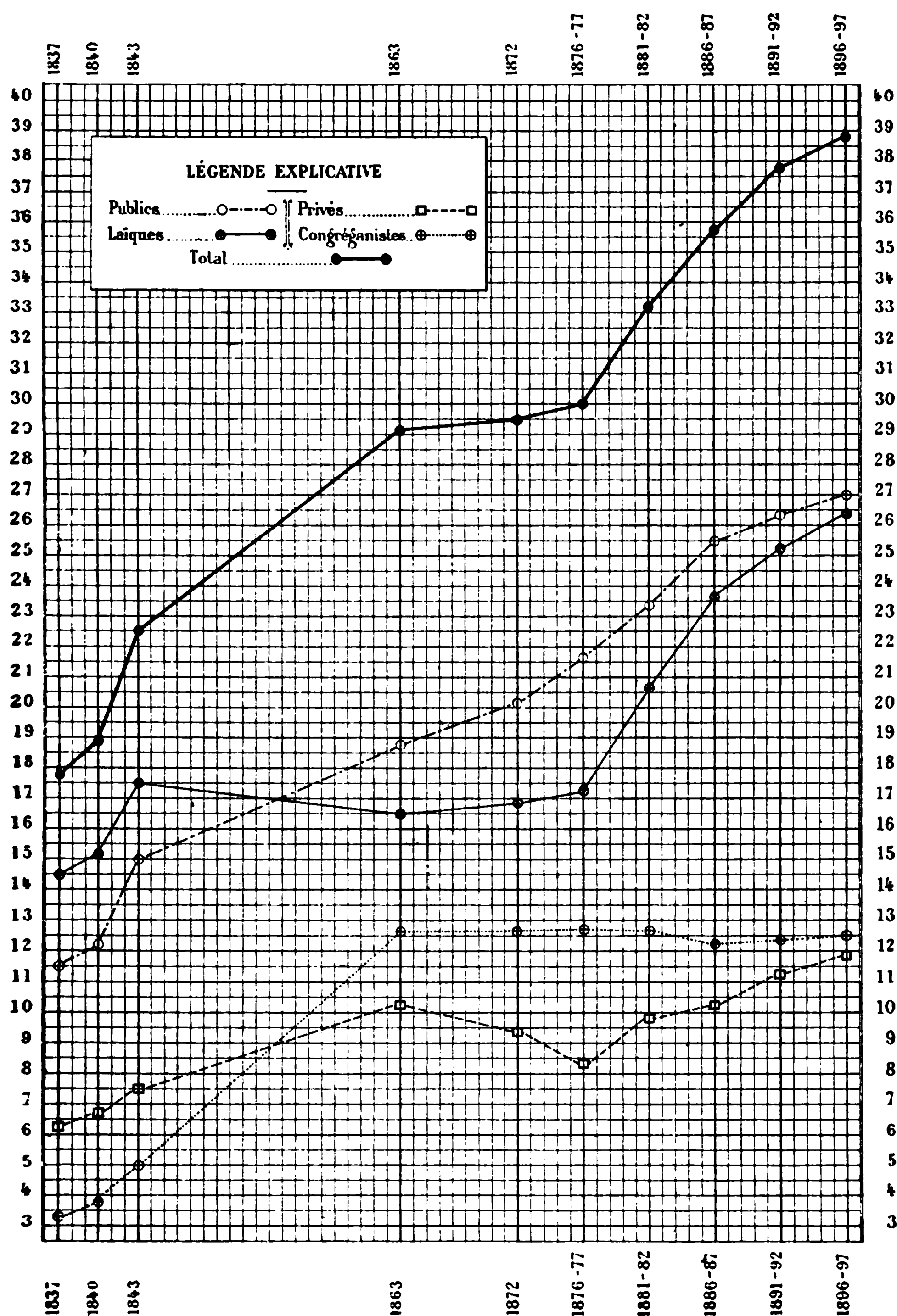
Les écoles publiques (élémentaires et supérieures), qui comprenaient, en 1891, 100 815 classes, en comprennent, en 1896, 103 669. Augmentation pour la période quinquennale : 2854.

On ne compte que 2015 écoles ayant plus de 4 classes : elles appartiennent presque exclusivement aux grandes villes. Les départements de la Seine, du Nord, des Bouches-du-Rhône, du Rhône et de la Gironde en possèdent à eux seuls 804.

Pour les écoles maternelles, le nombre des classes s'est élevé depuis 1891 jusqu'à 1896, de 5411 à 5683, augmentation 272 — 2574 dans les écoles publiques, et 3109 dans les écoles privées — 2128 dans les écoles laïques et 3555 dans les écoles congréganistes.

Personnel enseignant. — Nombre des maîtres. En 1891, 146 674 maîtres et maîtresses exerçaient dans les écoles primaires élémentaires et supérieures, publiques et privées. Ils étaient, en 1896, de 152 277 se subdivisant ainsi :

Instituteurs	67 339
Institutrices	84 938
Total. . .	152 277
Laïques	103 536
Congréganistes . . .	48 741
Total. . .	152 277



Nombre d'instituteurs et d'institutrices pour 10 000 habitants.

Dirigeant une école .	83 561
Chargés de classe . .	68 715
Total. . .	152 277

Les congréganistes forment à peu près le tiers du personnel enseignant. Le nombre des maîtresses des écoles maternelles qui était, en 1891, de 8753, s'élevait en 1896 à 9 414

En y ajoutant les 152 277

des écoles primaires élémentaires, on arrive à un total général de 161 691

Il y a en outre 553 suppléants départementaux et 409 suppléants communaux (ces derniers appartiennent pour 350 au département de la Seine).

Brevets de capacité : Le nombre des aspirants et aspirantes aux deux brevets va en augmentant depuis 1892.

En 1896, 9593 aspirants et 21 639 aspirantes se sont présentés à l'examen du brevet élémentaire; 4421 de la première catégorie et 11 738 de la seconde ont obtenu le diplôme.

1968 aspirants et 4276 aspirantes ont subi les épreuves du brevet supérieur: 1191 aspirants et 2495 aspirantes ont été admis.

Sur 3214 aspirants et 3627 aspirantes au certificat d'aptitude pédagogique, 1462 instituteurs et 1792 institutrices ont été admis.

Ce qui concerne Paris et les villes de plus de 100 000 habitants n'intéressant qu'un nombre très restreint d'instituteurs, nous le passerons également sous silence, afin de ne pas allonger, sans profit sérieux, ce résumé déjà très allongé.

Nous arrivons aux résultats de l'enseignement. La proportion des conscrits lettrés a été pour la période de 1887 à 1892 de 92 %.

Dans les cinq dernières années (1892 à 1896), le progrès a été de 2 %. Les départements qui, d'après le degré d'instruction des conscrits, occupent les premiers rangs sont l'Hérault, Ain, Belfort, Jura, Haute-Savoie, Doubs. Dans les derniers rangs se trouvent le Finistère, la Corse, Constantine, Haute-Vienne et Morbihan.

Les différences qui existent entre les départements tendent à s'atténuer d'une période à l'autre.

En 1891, sur 271 288 conscrits examinés, 20 045 ne savaient pas lire; 251 243 savaient au moins lire.

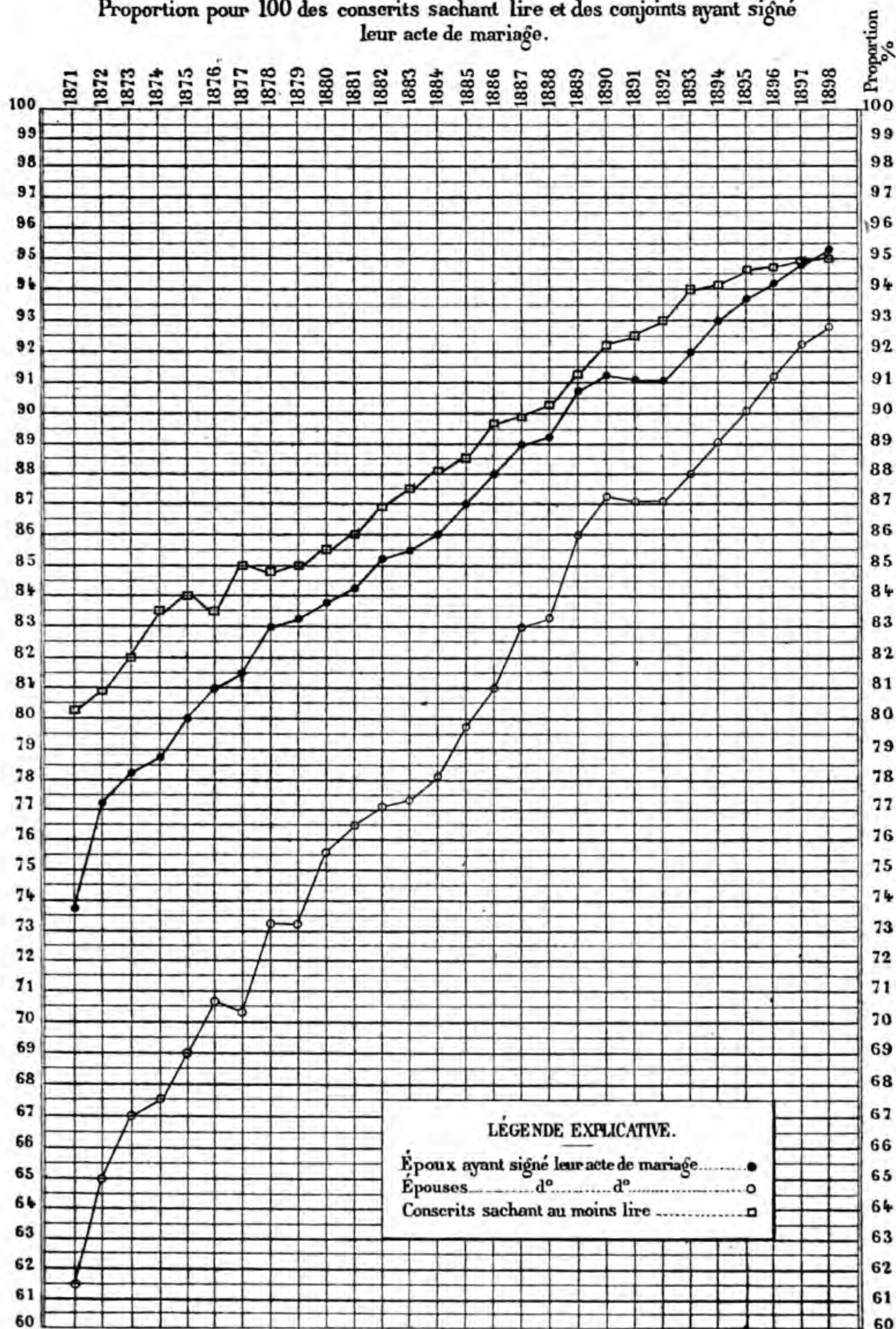
En 1897, sur 324 163, 16 661 ne savaient pas lire, 307 502 savaient au moins lire.

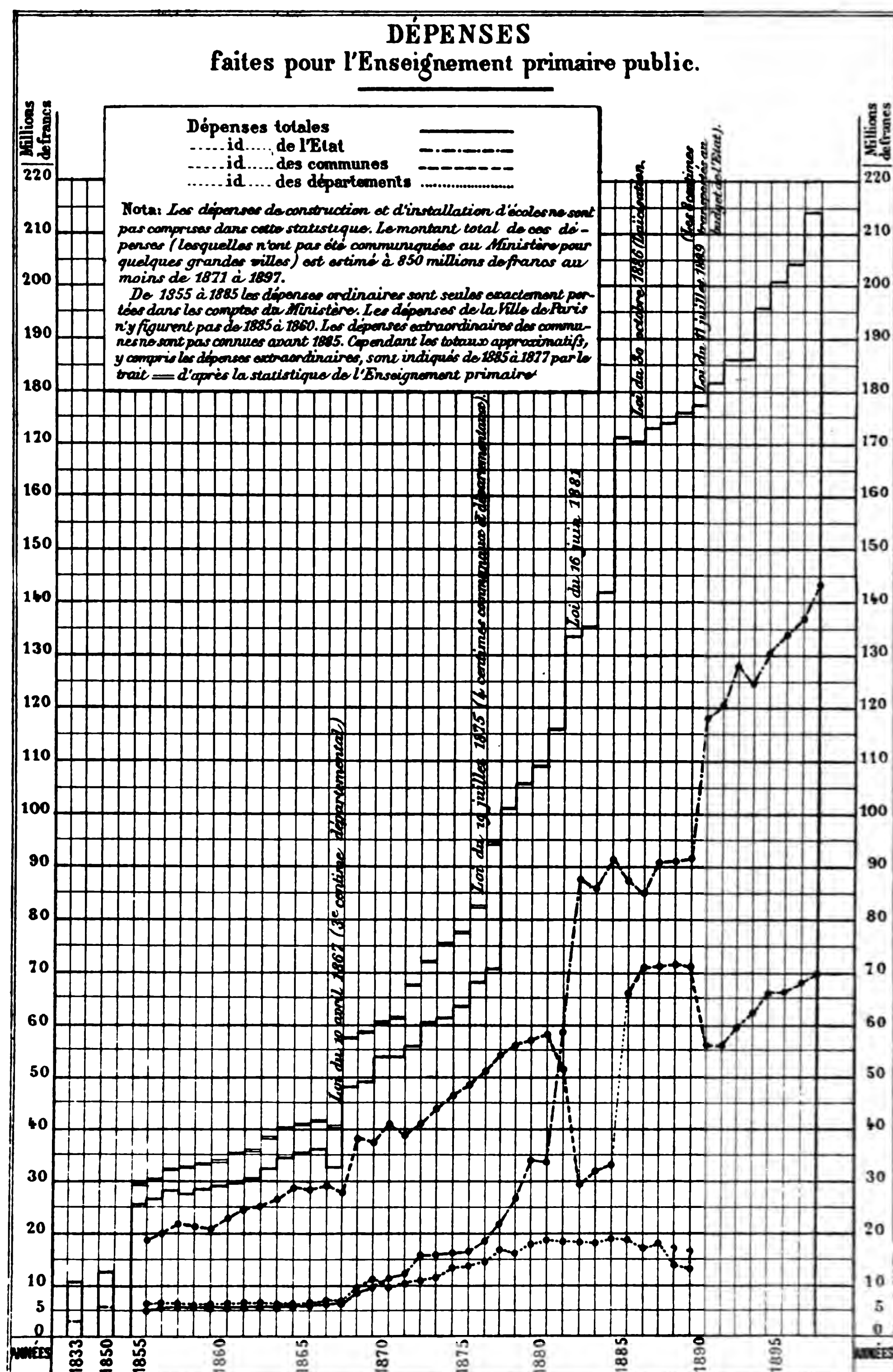
Il résulte du relevé fait chaque année par le ministère de l'Intérieur, du nombre des hommes et de celui des femmes qui ont signé leur acte de mariage, que, pour la période comprise entre 1891 et 1895, la proportion pour les hommes s'est élevée de 91,6 à 93,7 %, soit un progrès de 2,1 %, et pour les femmes, de 87,4 à 90,6 %, soit un progrès de 3,2 %.

Dans le salon de l'Administration centrale, on trouvait une foule de

RENSEIGNEMENTS SUR L'INSTRUCTION DES CONSCRITS ET DES CONJOINTS.

Proportion pour 100 des conscrits sachant lire et des conjoints ayant signé leur acte de mariage.




DÉPENSES
faites pour l'Enseignement primaire public.
Dépenses totales
.....id..... de l'Etat
.....id..... des communes
.....id..... des départements
Nota: Les dépenses de construction et d'installation d'écoles ne sont pas comprises dans cette statistique. Le montant total de ces dépenses (lesquelles n'ont pas été communiquées au Ministère pour quelques grandes villes) est estimé à 850 millions de francs au moins de 1871 à 1897.
De 1355 à 1885 les dépenses ordinaires sont seules exactement portées dans les comptes du Ministère. Les dépenses de la Ville de Paris n'y figurent pas de 1885 à 1860. Les dépenses extraordinaires des communes ne sont pas connues avant 1885. Cependant les totaux approximatifs, y compris les dépenses extraordinaires, sont indiqués de 1885 à 1877 par le trait — d'après la statistique de l'Enseignement primaire
Millions de francs
220
210
200
190
180
170
160
150
140
130
120
110
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
5
0
Loi du 10 avril 1867 (3e centime départemental)
Loi du 19 juillet 1875
Loi du 16 juin 1881
Loi du 30 octobre 1886
Loi du 11 juillet 1889
ANNÉES
1833
1850
1855
1860
1865
1870
1875
1880
1885
1890
1895

renseignements relatifs au personnel des maîtres et aux dépenses de l'enseignement primaire. L'impulsion donnée à l'instruction primaire depuis plus d'un demi-siècle était rendue sensible par deux grands tableaux : dans l'un, nous voyons le budget des dépenses pour l'instruction primaire passer, de 1833 à 1895, de 10 à 220 millions; dans l'autre, nous apprenons qu'en 1837, il y avait 11 instituteurs publics pour 10 000 habitants; en 1895, on en comptait 27 pour le même chiffre de population.

Dans le voisinage se trouvaient deux mille paquets de cahiers d'élèves classés par ordre alphabétique des départements d'origine. C'est un choix fait dans une quantité dix fois plus considérable examinée par une commission spéciale. Malgré la sélection opérée, on peut affirmer que cette collection était sincère, qu'il n'y avait pas là que des morceaux choisis, triés sur le volet, des chefs-d'œuvre de quelques petits prodiges. Ce sont de véritables cahiers, authentiques, qui nous donnent une idée exacte, nous ne dirons pas complète — pour peu qu'on y consacre le temps nécessaire — de l'école primaire française dans tous les départements.

*
* *

Cherchons à préciser quelques-unes des impressions qui se dégagent de ces multiples documents.

C'est d'abord une très grande uniformité dans la préparation des leçons, dans la méthode et les procédés. Le programme, on le sent, pèse de tout son poids sur l'enseignement, qu'on entend et pratique à peu près de la même façon à Dunkerque et à Nîmes, à Bordeaux et à Belfort. Sans doute, cette unité de méthode, cette touche nationale peut avoir de bons côtés. Poussée à l'excès, elle tue l'initiative du maître, pour qui le programme n'est plus un guide, un principe régulateur, mais une règle infaillible qui maintient le maître dans des limites étroites.

Un principe fondamental auquel on tient encore partout en France, c'est celui de la concentration. Au lieu d'être successif, c'est-à-dire d'aborder, à mesure qu'il s'élève, des matières nouvelles, l'enseignement est concentrique, c'est-à-dire que, dès le début, il embrasse l'ensemble des matières que l'enfant aura à étudier pendant le temps de sa scolarité, sauf à étendre le cercle, à donner à ces matières plus de développements et à les approfondir davantage dans le cours moyen et supérieur. Le cours élémentaire est le cours d'initiation. On s'attache à mettre l'enfant en possession, trop tôt à notre gré, de ces deux instruments indispensables : la lecture et l'écriture. Le cours moyen a pour but de constituer le fonds des connaissances, de fournir les notions positives que tout homme doit posséder à moins d'être en dehors de l'humanité. Au cours supérieur, la tâche d'exercer le jugement de l'enfant, de l'habituer à descendre logiquement du principe au fait, de la règle à l'application, à abstraire, à généraliser, en un mot.

Cette distinction nous paraît bien superficielle et artificielle. Comme si l'enfant n'était pas capable d'abstraire et de généraliser avant d'être au cours supérieur! Nous ne faisons point ici de pédagogie pure. Constatons simplement que ce fameux principe de la concentration, ainsi entendue, — car la pédagogie scientifique lui donne une toute autre signification — est abandonné presque partout, sauf en France. Il est en contradiction absolue avec les idées de la pédagogie éducative, qui n'entend pas qu'on pratique la « papillonne », qu'on effleure ainsi tous les sujets, quitte à y revenir plus tard.

Il y a trop de rigidité aussi dans la répartition mensuelle des matières à enseigner. Les revisions ou répétitions hebdomadaires, — ou tout au moins par quinzaine, — des leçons ont également fait leur temps. Une bonne répétition est assurée par la marche de l'enseignement, par la méthode elle-même qui se sert constamment de ce que l'enfant sait pour avancer, bien plus que par des répétitions fixées d'avance à l'aide de prescriptions auxquelles le maître est tenu de se conformer.

C'est, ensuite, un excès d'écriture dans toutes ces écoles qui nous a le plus frappé. Il nous semble qu'on écrit encore trop, qu'on gribouille trop de papier dans les écoles primaires françaises. Trop d'analyse logique ou grammaticale par écrit, trop de copies, trop d'opérations de calcul portant sur de grands nombres, trop de dictées surtout. La dictée est encore considérée comme le meilleur et le plus utile exercice de l'école, non-seulement comme celui qui offre le plus de ressources pour former et fortifier les élèves en orthographe, mais pour leur faire acquérir une foule de connaissances. Sans doute, il y a, dans une série de ces dictées, des leçons de sciences, de morale, d'instruction civique, d'histoire, de géographie, de littérature, d'agriculture, de mythologie, de bienséance et de savoir-vivre; mais ne ferait-on pas mieux de restreindre le nombre de ces connaissances et de les présenter directement, dans des leçons vivantes où l'élève est directement pris à partie? La dictée est un exercice d'application. Elle ne doit pas régner en maîtresse à l'école et être considérée comme le centre de l'enseignement.

La voix de Paul Lacombe, dans son *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*, n'a, paraît-il, pas encore été entendue. Ecoutons-la à nouveau :

« Précepteurs peu avisés que nous sommes, ayant à notre disposition ce monde qui nous environne, si coloré, si mouvant, si agité, si varié, terrible et splendide tout ensemble, nous nous fourvoyons au point d'aller offrir à l'enfant, primo les lettres de l'alphabet, secundo les chiffres, puis l'orthographe, puis le latin, et nous sommes étonnés que devant ces signes abstraits, ces choses mortes, l'enfant, qui appelle la vie et que la vie appelle de tous côtés, reste froid et inerte d'esprit. »

..... « Remarquons-le, la dictée est, en soi, non une leçon enseignante,

mais une épreuve (nous disons, nous, un exercice d'application, une mise en demeure de montrer ce qu'on a appris *avant* par un autre moyen); la dictée déclare si vous savez ou ne savez pas telle chose, mais elle ne vous l'apprend pas..... Comme elle est pratiquée encore dans beaucoup d'écoles, on peut la définir comme suit : l'occasion donnée à l'enfant de faire des fautes..... Prendre une à une les règles si souvent illogiques de notre grammaire et les faire avaler à l'enfant par le moyen de dictées infiniment réitérées, quelle médecine écœurante! »

En voilà suffisamment de quoi montrer comment l'orthographe s'apprend et assigner à la dictée son véritable rôle.

Commençons une rapide revue des branches par la *morale,* dont nous aurons à reparler plus tard dans une autre partie de ce Rapport. Nous éprouvons toujours quelque peine à voir les vertus ainsi cataloguées, à voir la morale devenir une sorte de catéchisme laïque, une géométrie de la conscience capable de rebuter à tout jamais l'enfant. Le principe de cet enseignement admis, constatons qu'il se donne sous forme de maximes expliquées. L'usage s'est à peu près généralisé d'écrire chaque jour, au tableau noir, une maxime, un précepte, par le commentaire duquel on commence la classe. Ce choix est fait avec le plus grand soin, il faut en convenir. Voici quelques-uns de ces sujets pour les petits : « Aimons-nous les uns les autres. Le temps perdu ne se retrouve jamais. Il vaut mieux succomber avec le bon droit que triompher avec l'injustice. L'exemple est le meilleur de tous les discours, etc., etc. » Là encore, au lieu de commencer par énoncer le précepte ou la maxime, ou par écrire le plan de la leçon au tableau noir, ne serait-il pas préférable de pratiquer la morale en action et, dans de simples récits, des causeries familières, faire comme qui dirait toucher du doigt ces règles de conduite qui s'en dégagent naturellement?

L'enseignement de la *langue maternelle,* de l'histoire, de l'arithmétique atteste une tendance marquée à débarrasser cet enseignement de traditions surannées, de procédés catéchétiques et mnémotechniques, où la réflexion et le jugement n'ont qu'une faible part. La langue s'enseigne davantage par la lecture; on fait moins de métaphysique grammaticale à l'école primaire. Pour rompre les élèves à la parole, on a répandu ce que les Français appellent les *méthodes actives*. La classe est ainsi devenue plus vivante : elle ressemble à une « ruche laborieuse » où chacun apporte sa contribution, où l'activité règne sur tous les bancs, sous l'impulsion de la parole du maître. C'est bien là la bonne voie. Il y faut avancer encore, car, dans beaucoup d'écoles, le verbiage, les mots sans les idées, le psittacisme sont encore à la mode, là-bas, comme chez nous. Les étrangers relèvent presque tous le goût et le soin que les maîtres français apportent à la correction du langage. Ils ont le culte de leur belle langue et on ne peut que les en louer. Il serait bon, toutefois, de ne pas oublier non plus que les connaissances valent moins par les connaissances elles-mêmes que par la direction qu'elles

font prendre à notre esprit, par la gymnastique, par la discipline qu'elles lui impriment.

Un professeur anglais, parlant des écoles primaires françaises et montrant que la préoccupation peut-être trop absorbante du certificat d'études y favorisait le dressage, disait : « L'enfant ne forme que des idées en bouton. Ne lui demandez pas des fleurs. D'autre part, lui inculquer des idées toutes



Leçon de calcul aux petits.

faites, c'est le parer de fleurs artificielles. » L'homme d'école d'Outre-Manche nous paraît avoir vu juste. Nous souscrivons volontiers à son jugement.

Le *calcul* est de moins en moins un ensemble de recettes que l'élève doit mettre en pratique : mais on soumet de plus en plus les lois de l'arithmétique aux méthodes de recherche, d'invention ou d'induction, qui vont des phénomènes observés à leurs lois, des exemples aux règles. Dans ces dernières années, la France a publié des manuels d'arithmétique très appréciés, riches en excellents exercices d'application.

L'enseignement de la *géographie générale*, rénové par les Levasseur, Foncin, Schrader, etc., poursuit son évolution et devient de plus en plus

une déduction logique des phénomènes physiques. Dans la cartographie en particulier, la France a fait des progrès remarquables. Le service géographique de l'Armée avait exposé sous le titre « *La carte de France* », l'histoire de l'ancienne carte au $^{80}/_{1000}$, les premières feuilles d'une superbe carte de France au $^{50}/_{1000}$, en sept couleurs, commencées en 1897 par la section de cartographie, une nouvelle carte des chemins de fer au $^{800}/_{1000}$, et les



Une leçon de géographie à l'école primaire.

Cahiers du service géographique de l'Armée, par le général Bassot, directeur du service géographique. Au milieu de l'exposition de la classe 14, une magnifique carte de France au $^{100}/_{1000}$, dressée par les soins du Ministère de l'Intérieur, retenait le regard. Aujourd'hui, cette carte est complète en 587 feuilles ; elle n'en avait que 369 en 1889. Le service hydrographique de la marine exposait quelques beaux spécimens de feuilles (Corse, Madagascar, Côtes de France, etc.), gravées sur cuivre. Les grandes maisons d'édition de Paris étaient toutes représentées. Les travaux de la maison Hachette, exécutés sous la direction de M. Franz Schrader, étaient les plus remarqués. Il y avait là un grand globe de 2 mètres de diamètre, sur lequel étaient portés les reliefs des continents, puis, vis-à-vis, une grande carte de France au $^{200}/_{1000}$, mesurant 5 mètres sur 5 mètres et reproduisant, par les

mêmes moyens, toutes les inégalités de la surface terrestre. L'*Atlas Vivien de Saint-Martin et Schrader,* dont on avait exposé un certain nombre de cartes, était aussi très feuilleté. On sait que cet atlas aura 85 cartes; 65 ont déjà paru. Mentionnons pour mémoire l'*Atlas de géographie moderne,* par Schrader, Prudent et Anthoine, l'*Atlas historique,* l'*Année cartographique* et enfin l'*Atlas de poche,* qui rappelle son pendant allemand, par Justus Perthes. A l'usage de l'enseignement primaire, la maison Hachette exposait les cartes Lemonnier et Schrader, et, à l'usage de l'enseignement secondaire, celles de Schrader et Gallvuédec.

La maison Delagrave avait envoyé ses belles cartes accompagnant les ouvrages classiques de Levasseur, du général Niox, plus une carte d'Afrique au $^{8}/_{100000}$.

M. Barrère avait aussi dans la classe 14 des publications importantes, une carte des environs de Paris au $^{50}/_{1000}$, qui formera un ensemble de 49 feuilles, une carte du département de la Seine en 12 feuilles et une carte d'Afrique au $^{10}/_{1000000}$.

A. Colin et Cie étaient représentés par les *Atlas Vidal-Lablache,* si parlants, d'un maniement si commode, si pratiques dans les leçons, par l'album géographique de MM. Marcel Dubois et Guy et les premières cartes d'un nouvel atlas des colonies françaises, par Pelet.

Une mention spéciale est due à la maison Erhard d'où sont sorties la plupart des cartes éditées par MM. Hachette et Barrère.

Passons maintenant aux enseignements spéciaux.

L'exposition scolaire agricole laissait au visiteur la meilleure impression. L'*enseignement agricole* est entré dans la bonne voie et se poursuit depuis l'école primaire élémentaire jusqu'à l'école primaire supérieure. Il fait une juste part à la théorie et à la pratique, et prépare d'une façon intelligente les futurs agriculteurs à leur profession tout en leur faisant aimer la vie des champs.

On ne trouve plus des questionnaires dans le genre de ceux qui demandaient : Qu'est-ce qu'un porc, une vache, etc. : qu'entend-on par assolement, par inventaire, etc.?

L'esprit qui doit dominer cet enseignement, le but à atteindre, les moyens à employer, les écueils à éviter ont été indiqués dans deux communications faites par M. l'inspecteur général René Leblanc au congrès d'agriculture qui s'est tenu à Paris du 1er au 8 juillet 1900, et où l'on a rappelé que l'Instruction ministérielle du 4 janvier 1897 reste le véritable guide de l'enseignement agricole dans les écoles primaires : « L'enseignement des notions d'agriculture que peut comporter le programme de l'école élémentaire doit s'adresser moins à la mémoire des enfants qu'à leur intelligence; il doit s'appuyer sur l'observation des faits journaliers de la vie agricole et sur une expérimentation simple. C'est seulement en mettant le phénomène à observer sous les yeux des enfants qu'on pourra établir dans leur esprit

les idées sur lesquelles repose la science agricole moderne. » L'expérimentation doit servir de base à l'enseignement agricole, « la représentation réelle et tangible des faits doit compléter l'enseignement verbal ». On recommande la plus grande prudence dans cet enseignement : laisser de côté les expériences dont les résultats sont toujours incertains; se borner à la représentation des faits définitivement acquis par la science : n'entreprendre que des cultures, n'essayer que des engrais ou des procédés dont la conclusion ne peut laisser prise à aucune surprise.



Cultures démonstratives
(chanvre sans engrais et avec engrais chimique).

Ces instructions ont été approuvées par le congrès d'agriculture qui, sur la proposition de M. R. Leblanc, a voté les vœux suivants :

1° L'enseignement agricole désirable et possible à l'école primaire élémentaire est celui que prévoit l'Instruction ministérielle française du 4 janvier 1897. Le Congrès émet le vœu qu'on en assure le développement par des encouragements aux maîtres et aux élèves et par l'établissement d'une sanction efficace aux examens de fin d'études.

2° Pour les écoles primaires supérieures ou professionnelles rurales, l'enseignement des sciences physiques et naturelles sera nettement orienté vers celui de l'agriculture et lui servira de base; l'enseignement agricole théorique et pratique sera expérimental, applicable surtout à la région, il occupera une place prépondérante aux examens de fin d'études.

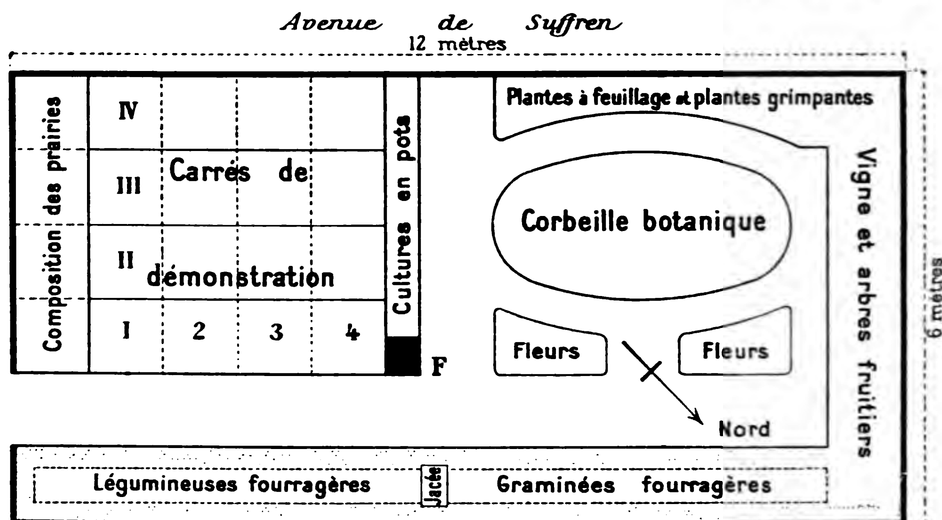
3° Dans les écoles normales, et en général dans les établissements où se préparent les instituteurs et les professeurs, l'enseignement sera organisé de façon à former un personnel capable de donner un enseignement agricole scientifique, théorique et pratique approprié aux besoins locaux.

4° Pour l'enseignement agricole féminin, il serait urgent de créer, dans les écoles normales et primaires supérieures, des cours théoriques et des travaux pratiques mettant la jeune fille à même de comprendre et d'exécuter intelligemment les opérations journalières du ménage, de la basse-cour, de la ferme et du jardin.

On trouvait au Champ de Mars, à côté de l'enseignement général, toute

une exposition agricole : un nombre considérable de photographies représentant les principales expériences réalisées, cultures en pots montrant l'effet des engrais sur le même végétal pris à différentes époques de sa croissance ; recueils de dictées, de rédactions, de problèmes, de lectures se rapportant à l'agriculture, des comptes rendus d'excursions scolaires, des herbiers contenant les plantes du pays et leurs applications usuelles, tableaux des insectes utiles et des insectes nuisibles à la région, cours de sériciculture, musées scolaires divers, etc.

Un instituteur, M. Roubet, à Meudon, avait envoyé tout un album de



Plan du jardin scolaire.

Carrés de démonstration : I. Maïs. — 2. Tomates. — 3. Pommes de terre. — 4. Poireaux, épinards, fraises ; le tout sans engrais. — II. Même bande avec engrais sans phosphate. — III. Même bande avec engrais sans azote. — IV. Mêmes cultures avec fumure complète. — F. Fontaine d'arrosage.

photographies des expériences simples et concluantes auxquelles il s'est livré : Il a semé dans deux pots de même grandeur des grains de blé. Dans le premier pot, il a mis deux grains et dans le second vingt-cinq. L'album permet de constater que la végétation a toujours été plus vigoureuse dans le premier pot que dans le second ; mais ce qui est tout à fait concluant, c'est le tableau établi après la récolte. Voici ce tableau :

		1er Pot (2 semences).	2me (25 semences).
Nombre	Epis	26	24
»	Grains	1267	607
Poids	Grains	67 gram.	28 gram.
»	Paille	147 »	81 »

Les enfants qui ont vu cette expérience, qui y ont participé ne l'oublieront plus, et si l'un d'eux devient jamais instituteur, il se souviendra, dit M. Rocheron, pour des semences d'un autre ordre, « que l'abondance de

la moisson n'est pas toujours en rapport avec la quantité des grains semés. »

La *Société pour la protection des nids et la destruction des animaux et insectes nuisibles,* fondée entre les élèves de l'école de Thauron, dans la Creuse, avait exposé ses procès-verbaux. Ils étaient suggestifs. Tous les nids connus sont placés sous la sauvegarde des enfants qui, tout en protégeant



Le Jardin scolaire au 25 juin.

les auxiliaires du cultivateur, détruisent les rats, les mulots, les vipères ou les hannetons. L'instituteur de Thauron, qui a été le promoteur de cette association, doit être un excellent maître d'histoire naturelle. Il en comprend trop bien toutes les applications à l'agriculture pour ne pas intéresser ses élèves.

Aux cours complémentaires et à l'école primaire supérieure, les mêmes principes sont à la base de l'enseignement : observation, expérimentation et lien étroit entre les sciences naturelles et physiques et les notions d'agriculture. Il va de soi qu'à mesure que l'on avance l'enseignement est toujours plus orienté vers les applications pratiques.

Le *jardin scolaire* enfin doit être considéré comme le complément de l'exposition scolaire. Il se trouvait à cent-cinquante mètres environ des locaux du Groupe I, le long de l'Avenue Suffren. En commençant par la gauche, on trouvait d'abord quatre cases dans lesquelles il y avait des spé-

cimens de prairies appropriés à la nature des terrains. C'est ensuite quatre grandes caisses contenant, l'une un terrain sans engrais, la seconde une fumure sans phosphate, la troisième une fumure sans azote et enfin la quatrième une fumure complète. Les cultures sont identiques pour chacune des caisses et comprennent du maïs, des tomates, des pommes de terre et, dans la dernière caisse, des poireaux, des épinards et des fraises. L'aspect des plantes montre d'une manière irréfutable l'influence des engrais.



Le Jardin scolaire au 30 août.

Le long des carrés de démonstration se trouve la collection des cultures en pots. Quelques massifs de fleurs présentent un spécimen d'enseignement horticole.

On le voit, le jardin scolaire ainsi compris peut rendre les plus grands services. La tâche d'en organiser un n'est pas au-delà des ressources de la commune la plus modeste.

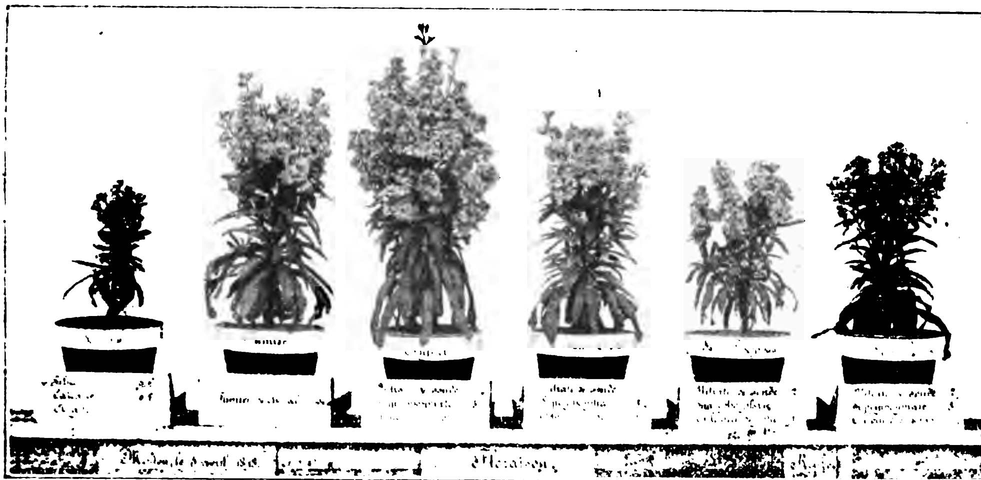
L'idée du jardin scolaire est des plus simples, des plus naturelles. Réclamé déjà par Coménius dans sa *Grande Didactique*, organisé par Auguste-Hermann Francke, à Halle, le jardin scolaire trouve des défenseurs dans Rousseau, Basedow, Salzmann, Campe, qui, dit-on, a planté pendant sa carrière plus de 10 000 arbres avec ses élèves. On sait quelle importance les travaux agricoles revêtent dans les systèmes d'éducation de Pestalozzi



1er décembre. — 1re phase, l'effet de l'engrais commence à se manifester.



13 janvier. — 2me phase, l'action de l'engrais est sensible.



5 avril. — 3me phase, les différences sont nettement accusées.

Trois phases d'une même expérience. Culture démonstrative sur giroflée.

et de Frœbel. En 1855, K.-V. Stoy créait de son côté, à Iéna, un jardin scolaire, qui lui rendait les meilleurs services.

A partir de ce moment, le jardin scolaire s'est généralisé, bien que beaucoup d'Etats allemands n'aient pas encore légiféré sur cette matière. On trouve des jardins scolaires à Berlin, Leipzig, Breslau, Mannheim. Cologne, Altona, Carlsruhe, Elberfeld. Kolberg, Stettin. Un certain nombre de gymnases et d'écoles normales en ont organisé. En Saxe même, toutes les écoles normales sont tenues d'établir un jardin scolaire. Il y en a moins dans le Wurtemberg et dans la Bavière. bien qu'on en compte un assez

grand nombre dans le Palatinat où, d'après les instructions ministérielles, il ne doit pas avoir une surface inférieure à cinq ares.

Mais le pays classique du jardin scolaire est l'Autriche-Hongrie où Erasme Schwab passe, à tort ou à raison, pour le promoteur du mouvement en faveur de cette institution. La monarchie austro-hongroise ne compte pas moins de 18 000 jardins scolaires représentant une superficie de plusieurs milliers d'hectares. Il y en a en France, en particulier à Besançon, à Nancy, à Limoges, à Rennes, à Toulon, à Lyon. En Belgique, l'horticulture fait partie intégrante du programme primaire. La Suède est un des premiers Etats qui aient compris l'importance de ces démonstrations pratiques. Même dans la Russie centrale et méridionale, on commence à annexer un jardin ou une ferme à l'école du village. Dans la province d'Iekaterinoslaw, il n'y a pas moins de 257 jardins sur 504 écoles.

A quoi en sommes-nous en Suisse à cet égard ? La question du jardin scolaire a été discutée chez nous il y a une vingtaine d'années. En 1879, le gouvernement thurgovien recommandait l'établissement de jardins scolaires. Beaucoup d'autres cantons suivirent cet exemple. La société suisse d'agriculture appuya le mouvement. Elle mit au concours certaines questions se rapportant au jardin scolaire et y alla de ses deniers. Aujourd'hui, on trouve des jardins modèles dans les écoles normales de Küsnacht, Schwyz, Zurich, Berne et Coire, dans bon nombre d'écoles primaires, comme à Lichtensteig, Flamatt, Buchs, Langnau, Zurich, Berne, Bex, etc.

Mais l'idée n'en est pas assez répandue et il est à désirer qu'elle soit reprise à nouveau par les gouvernements cantonaux ou même par le Conseil fédéral et étudiée à fond sous ses multiples faces.

Parmi les enseignements spéciaux figure encore en France le *travail manuel*. Calcul, géométrie, dessin et travaux manuels concourent au même but et forment un groupe de branches très compact. René Leblanc en a fixé le but d'une manière définitive quand il dit : les exercices d'enseignement manuel doivent être intimément reliés au dessin et venir en aide au calcul et à la géométrie « en fournissant les éléments concrets qui permettent de passer à l'abstrait ». Malgré les instructions données, malgré toutes les dépenses faites, le travail manuel, introduit obligatoirement en 1882, n'a pas donné tous les résultats attendus. Au début, on s'est emballé. Les travaux manuels apparaissaient comme le grand remède applicable à tous les maux de l'école. Faire l'éducation de l'œil et de la main, donner à l'élève une haute idée de la noblesse du travail des mains semblaient être le but de l'éducation. Puis la réaction s'est fait sentir. Il y a eu de nombreuses déceptions, de cuisantes désillusions. On s'est imaginé que le travail manuel devait être donné par des spécialistes, par des artisans, qui

A ceux que la question intéresse nous recommandons vivement les ouvrages suivants : Schwab, *Der Schulgarten*, Wien, Hœlzel 1876. — Mell. *Einrichtung u. Bewirtschaftung des Schulgartens*, Berlin, P. Parey 1885. — Niessen. *Der Schulgarten*, Düsseldorf 1896. — B. Cronberger, *Der Schulgarten*, Frankfurt-a.-M. 1898.

apprenaient sans doute les multiples trucs du métier, mais qui étaient incapables de mettre cet enseignement en rapport avec les autres branches du programme. C'est alors qu'en dehors des produits du travail manuel sans atelier, on a vu sortir de l'atelier scolaire (bois, fer, terre, etc.) de véritables chefs-d'œuvre aussi parfaits, plus parfaits même que le travail fourni par un long apprentissage.



Explication avant le travail manuel.

Les récriminations n'ont pas manqué de se faire entendre un peu partout, en France, en Allemagne surtout, chez nous aussi. Il a fallu rappeler que les écoles sont des foyers de culture intellectuelle, c'est-à-dire de culture de l'esprit, du cœur et de la volonté et non des ateliers d'apprentissage. Les adversaires du travail manuel s'en vont répétant que le travail manuel n'est pour rien dans le prodigieux essor économique de l'Allemagne. On pense que si la France a été si enthousiaste de l'idée du travail manuel, c'est qu'elle avait besoin de gagner la confiance du peuple, qu'il fallait habituer à l'idée de l'obligation scolaire et pensait y arriver en faisant miroiter à ses yeux cet appât brillant et séducteur. On n'a pas tardé à voir que l'on faisait fausse route. La France formait des ouvriers adroits, habiles, tandis que l'Allemagne travaillait en silence à la culture des esprits et des cœurs

et regagnait bientôt le temps perdu pour se lancer à la conquête du monde. On pense que l'école primaire a besoin de tout son temps et de toute son énergie pour remplir la mission spéciale qui lui incombe, c'est-à-dire pour faire l'éducation intellectuelle et morale de la jeunesse. Si les travaux manuels ont une valeur éducative, on peut en dire autant et à un degré plus élevé de tout enseignement. « La dépense de volonté que nécessite en classe la compréhension d'une seule pensée, fait remarquer M. Ries, la rédaction d'une composition, la résolution d'un problème d'arithmétique est beaucoup plus grande que celle qu'exige le rabotage d'une planche, et elle est d'une nature bien supérieure. »

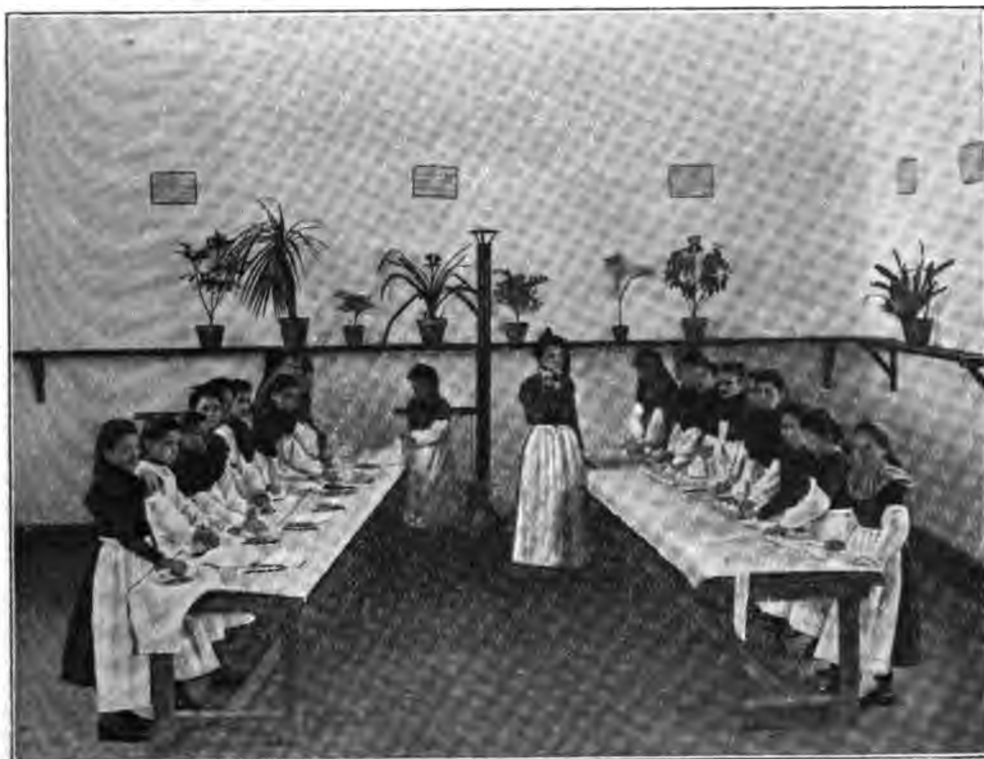




Premières leçons de travaux à l'aiguille.

Le travail manuel donne sans doute à l'enfant une adresse et une habileté qu'il transportera plus tard dans la vie pratique. Mais les exercices d'applications nombreux, variés, tels que les entend la pédagogie éducative, lui donneront dans une plus forte mesure encore ces habitudes de travail consciencieux, de maitrise de soi-même. On objecte que le travail manuel n'est pas seul capable d'amener les enfants à produire, à créer du nouveau, que le résultat obtenu en travaillant du carton ou du bois n'a pas plus de valeur qu'une production de mots ou de pensées. On prétend que s'il développe le goût du beau, cela est bien plus vrai encore du dessin, du chant. A un autre point de vue encore, il est bon d'ajouter que l'air des ateliers ne vaut pas celui de l'école et que les expériences faites dans les laboratoires de psychologie physiologique ont prouvé que le travail du

corps n'est pas un délassement pour l'esprit, au contraire. C'est une fatigue de plus ajoutée à celle de l'élève. Jules Ferry, à l'inauguration de l'école nationale professionnelle de Vierzon, pensait que le travail manuel rapprocherait les diverses classes de la société et contribuerait ainsi à l'apaisement social. Vingt ans se sont écoulés et où est-elle cette paix sociale qui, au dire de l'homme d'Etat français, devait être préparée sur les bancs de



Repassage (école de Cognac).

l'école par le travail manuel ? « Ces exercices de rabotage à l'usage des enfants des familles riches, dit encore M. Ries, ne sont rien de plus qu'une variété d'hypocrisie sociale ; ils n'ont pas plus de valeur que ces cérémonies dans lesquelles un personnage haut placé mange en public une cuillerée de soupe d'hôpital pour exciter l'appétit des pauvres malades. » D'ailleurs les classes ouvrières elles-mêmes, celles qui représentent les exigences de la vie pratique, ont toujours observé une attitude froide, parfois nettement hostile, à l'égard de cet enseignement. Jamais les associations ouvrières n'ont pris part à la propagande en faveur du travail manuel, assure ce même M. Ries. C'est aller un peu loin. En Suisse, à maintes reprises, on a vu les syndicats professionnels défendre les intérêts de l'enseignement manuel.

Il est certain cependant que, pour l'individu comme pour les peuples, *c'est l'esprit qui bâtit le corps*, que l'école doit être en première ligne éducative, qu'elle n'est point un atelier et ne doit pas dégénérer et devenir l'humble servante des métiers.

Telles sont, au courant de la plume, quelques-unes des raisons que l'on fait valoir contre le travail manuel. Elles se justifient en une certaine



Le tir à dix mètres (école primaire élémentaire).

mesure, parce que l'on a oublié le but de ces leçons, qui est de vivifier l'enseignement intellectuel en lui fournissant un élément concret de plus.

Le travail manuel a, malgré tout, sa place marquée dans nos programmes et doit l'y conserver. Pour cela, que ses défenseurs le maintiennent dans de sages limites ; tout est là. Il est indéniable que, dans l'évolution de l'humanité, le travail technique, à l'aide d'outils, a été — aussi bien que l'activité intellectuelle, dont l'instrument est le langage — un des facteurs de la civilisation. Il est un moyen d'éducation. Beaucoup de bons esprits pensent que le siècle qui s'ouvre sera celui de la lutte économique et sociale. L'école primaire en ressentira les conséquences. Mais n'exagérons rien. Le travail manuel sera ou ne sera pas à l'école primaire, suivant qu'il s'y

trouvera en rapports étroits avec le reste de l'enseignement ou qu'il dégénérera en apprentissage de métier. Aujourd'hui où presque toutes les écoles normales préparent l'instituteur à donner cet enseignement, il sera facile aux maîtres de le considérer comme un complément de culture générale et d'établir les liens qui l'unissent aux autres disciplines du programme. Ce n'est pas pour lui-même qu'il est enseigné, mais en vue du concours qu'il prête à l'éducation générale de l'enfant. Ainsi compris, il ne s'agit pas de faire travailler le bois et le fer dès le début. Cet enseignement commence dans la classe même, car l'installation d'un atelier pour le bois et le fer n'est utile qu'au degré supérieur et, là encore, seulement dans les grands centres. Au début, les élèves sont invités aux exercices de pliage, tissage, découpage, cartonnage et collage, travaux qui peuvent être exécutés partout et sans de grands frais. Ces exercices facilitent la transition entre la vie au grand air de l'enfant et le régime scolaire avec son organisation plus stricte et plus serrée. D'autre part, il fournit une contribution importante à l'enseignement intuitif du calcul, de la géométrie et du dessin. Au degré moyen, il peut être considéré comme une application des leçons de choses : on représentera les objets qui auront été observés ou étudiés dans ces leçons. Plus tard, au degré supérieur, le travail manuel est en rapport de plus en plus étroit avec la géométrie, le dessin et les besoins de la vie pratique.

S'il est conçu et donné dans cet esprit, considéré bien plus comme une orientation que comme une préparation, il ne sera pas, pensons-nous, comme on le lui a reproché maintes fois, un avilissement de l'école, une de ces nombreuses tendances utilitaristes de notre époque qui ne voudrait voir figurer dans nos plans d'étude que des choses positives, directement applicables à la vie.

Travaux des maitres. — Il n'y en avait pas moins de 2000. C'est avec un plaisir toujours renouvelé que l'on passait des heures à les feuilleter. Il y avait d'abord des *monographies communales*. Presque pas un instituteur de France qui n'ait écrit l'histoire de la commune où il est placé. Quelle mine inépuisable de renseignements et quelle importante contribution à l'étude de l'histoire nationale ! Un modèle du genre est la monographie de la petite commune de Comméville (Côte-d'Or). L'instituteur a recueilli des renseignements de toutes mains ; il a fait également appel au souvenir des vieillards de l'endroit, ce qui donne à son travail une saveur toute particulière. Beaucoup de départements sont représentés par une collection complète. La plus importante, celle de Seine-et-Oise, ne comptait pas moins de trente-sept volumes.

Les mémoires et rapports sur des questions pédagogiques forment la seconde catégorie des travaux des maîtres. Nous assistons à toute la vie scolaire du corps enseignant français. Tel instituteur nous montre les bons effets qui résultent de la collaboration du directeur, des adjoints et des

élèves ; tel autre, celui de Lons-le-Saulnier, des vues sur l'enseignement de la composition française ; tel autre, des photographies sur la vie à l'école (leçon de couture, de gymnastique, de jardinage) ; tel autre nous renseigne sur les œuvres extra-scolaires : associations d'anciens élèves, ligues anti-alcooliques, mutualité scolaire, sou des bibliothèques, sociétés protectrices des animaux utiles, sociétés dramatiques, de tir, des cantines, sur l'œuvre des vieux vêtements, etc., toute une série de groupements qui ont une haute valeur morale.

La monographie de Bouy-Luxembourg est des plus suggestives. Ce village ne possède qu'une école mixte dirigée par un instituteur, M. Buridan. La monographie comprend quinze chapitres : l'école et le jardin, matériel, système disciplinaire, enseignement agricole et horticole, champ de démonstration, fréquentation scolaire, caisse d'épargne, caisse nationale de retraite pour la vieillesse, mutualité scolaire, société protectrice des animaux utiles, société scolaire de tempérance, société amicale des anciens élèves de l'école, sociétés de patronages de l'école, caisse des écoles, cours d'adultes, causeries du jeudi, conférences, fêtes scolaires, succès des élèves. M. Buridan conclut ainsi : « En faisant ce travail, j'ai voulu marquer le plus consciencieusement et le plus exactement possible quels résultats les instituteurs français obtiennent, même dans les plus petites localités (Bouy-Luxembourg compte 220 habitants). C'est dans ce but que j'ai cherché à donner l'image, la photographie de ce qui se fait dans la petite école mixte de Bouy. Par les résultats que je viens d'indiquer, on peut voir que la multiplicité des œuvres que j'ai entreprises ne nuit nullement à l'enseignement de l'école. Je suis même persuadé, au contraire, que toutes concourent au même but : l'éducation de la jeunesse pendant l'âge scolaire et au delà : elles se complètent réciproquement et assurent le succès de l'école ». On l'en croit sur parole, ce brave instituteur de l'Aube !

Une troisième catégorie de travaux nous montrait les objets ou appareils inventés par les maîtres et qui ont été exposés pour donner des spécimens de leur initiative.

Beaucoup d'instituteurs avaient tenu à montrer non seulement comment ils font la classe, mais comment ils la préparent. Là, on était dans l'admiration, en voyant ces hommes de cœur et de savoir consacrer tout ce qu'ils ont d'énergie, d'intelligence, de conscience et de volonté à faire leur devoir simplement, jusqu'au bout, dans l'humble détail de la vie de tous les jours.

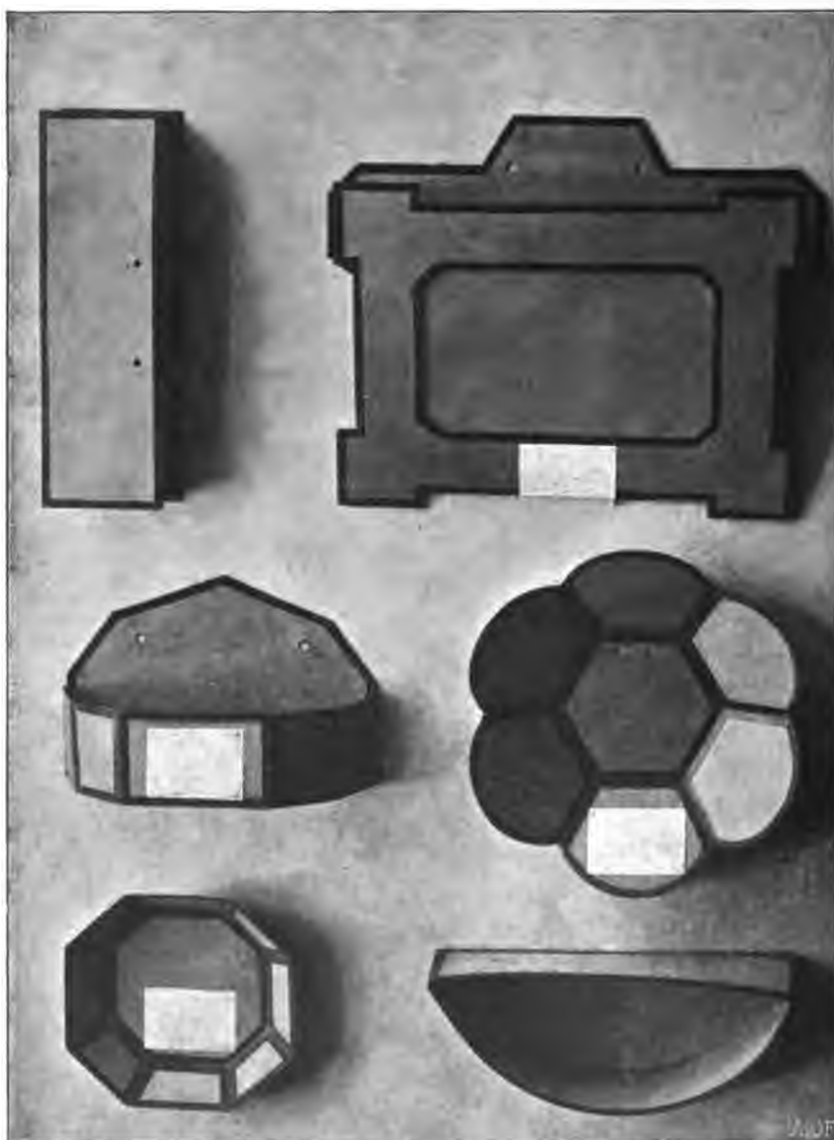
Il y a une idée qui semble avoir acquis droit de cité chez nos voisins d'Outre-Jura : c'est que pour réussir dans la carrière de l'enseignement, la première condition, c'est le travail suivi, de tous les jours, de tous les instants. L'Ecole normale ne peut, certes, prétendre de tout avoir appris pendant les rapides années d'études. Elle invite au travail et peut se déclarer satisfaite si elle a appris à penser, à faire un travail personnel. Elle fournit quelques armes en vue des luttes futures. Aux jeunes maîtres

à faire le reste, à se persuader qu'ils ont beaucoup à travailler pour compléter leur instruction, pour perfectionner leur savoir professionnel.

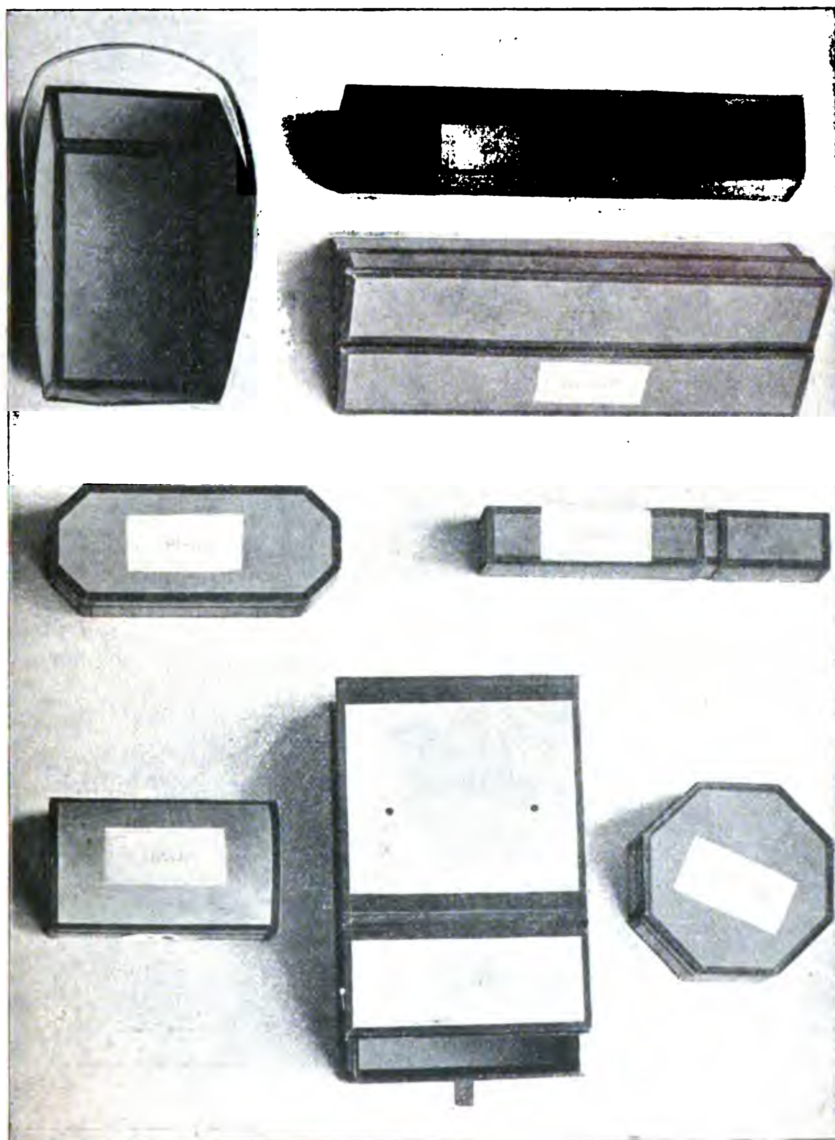
A étudier ces travaux si documentés des instituteurs, on se prenait à les aimer et à les respecter. Il y a tout à attendre d'un pays qui possède une pareille élite d'éducateurs, de chercheurs, d'esprits curieux, non satisfaits, qui ne se croient pas arrivés parce qu'ils ont un modeste brevet en poche. Les esprits satisfaits, partout, sont réfractaires à tout progrès et l'instituteur qui ne prétend relever que de son propre jugement ne peut pas aspirer au rôle d'éducateur. Un jour qu'à Paris nous donnions libre cours à nos sentiments d'admiration pour les instituteurs français, M. Jost, inspecteur général de l'enseignement primaire, avec lequel nous avons eu fréquemment l'occasion de nous entretenir de ces questions, nous répondit : « Vous avez raison. Nos maîtres français préparent régulièrement leurs leçons. *L'instituteur qui ne se prépare pas est la rarissime exception* ». Quel beau témoignage rendu à ces hommes d'école si laborieux et si consciencieux ! Pouvons-nous en dire autant de tous nos instituteurs suisses ? Mais, voilà, leur situation matérielle est-elle aussi partout comparable à celle de leurs collègues français ?

Travaux manuels.

I. Ville de Stockholm.



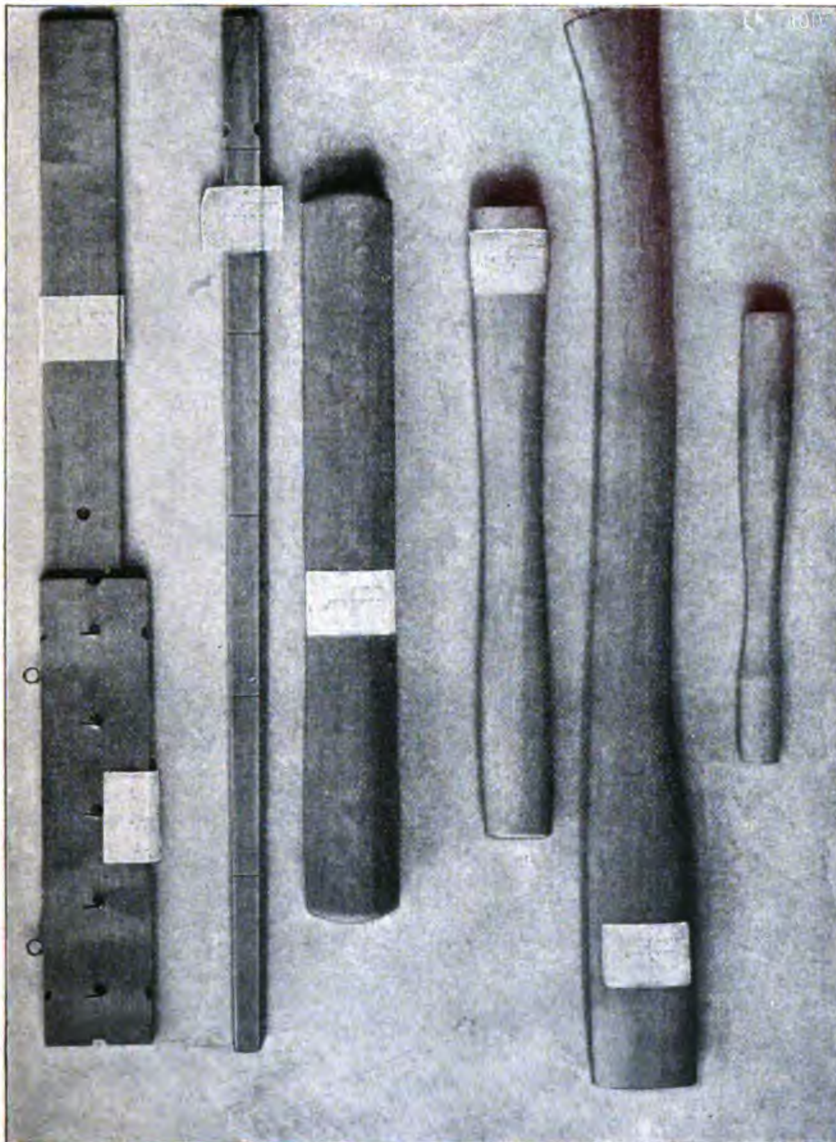
Cartonnage I.



Cartonnage II.



Travaux sur bois I.



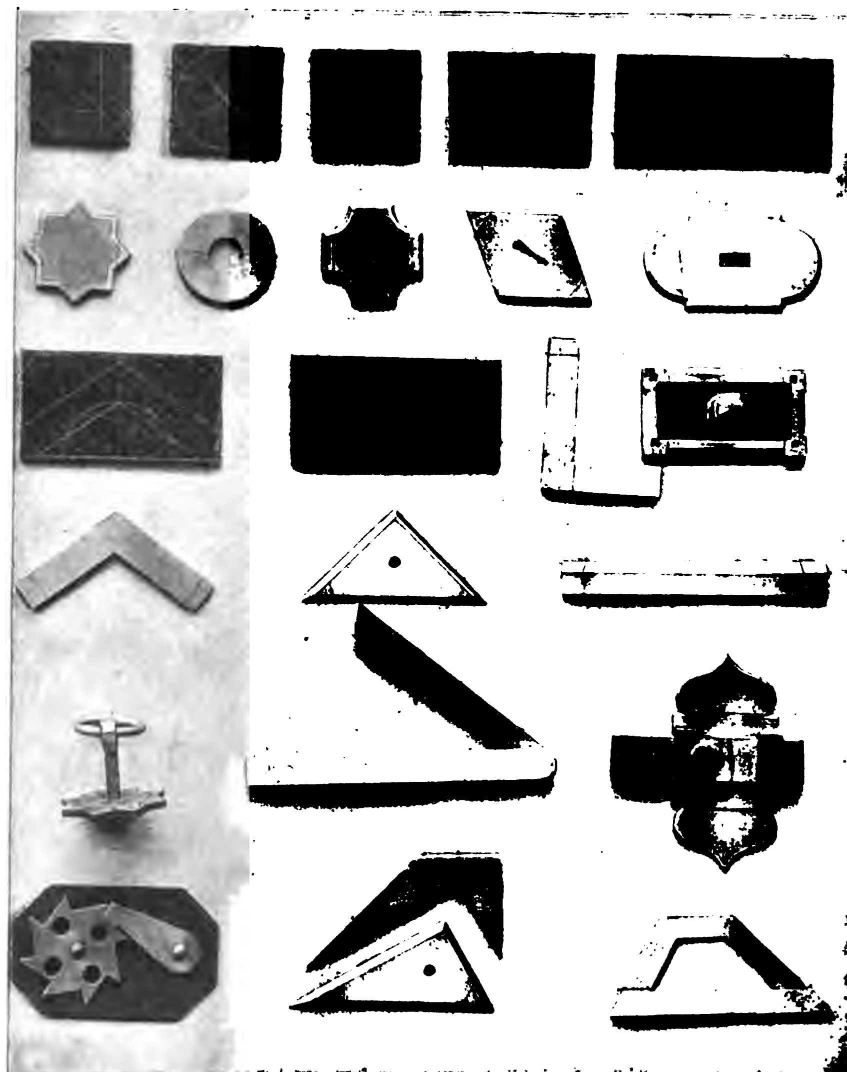
Travaux sur bois II.

II. Ville de Paris.



Travaux sur fer I.

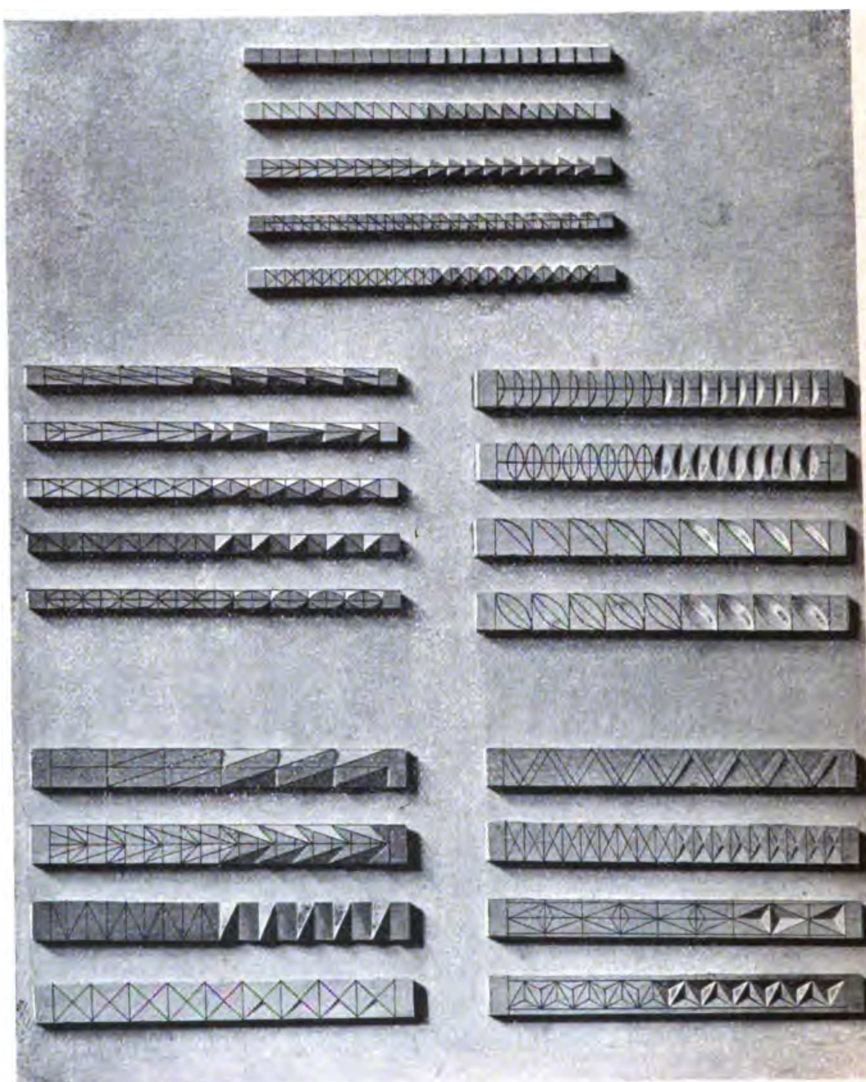
Travaux sur fer II.



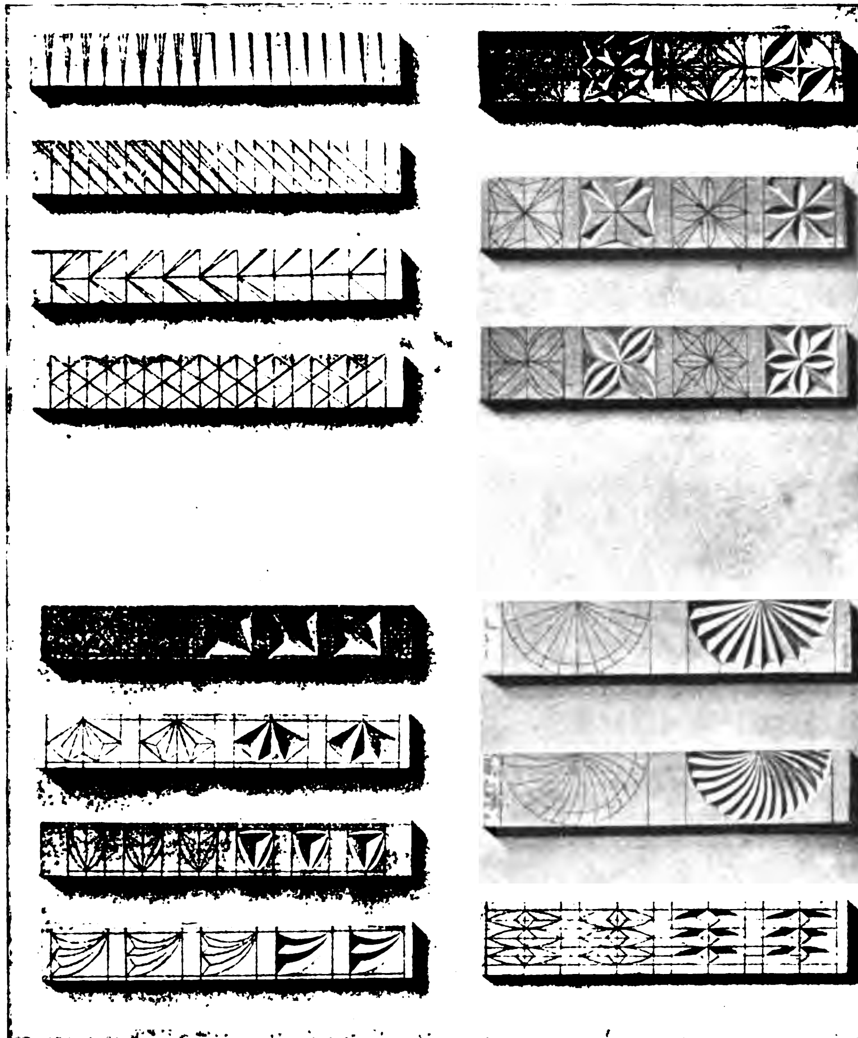
Travaux sur fer III.

Travaux sur fer IV.

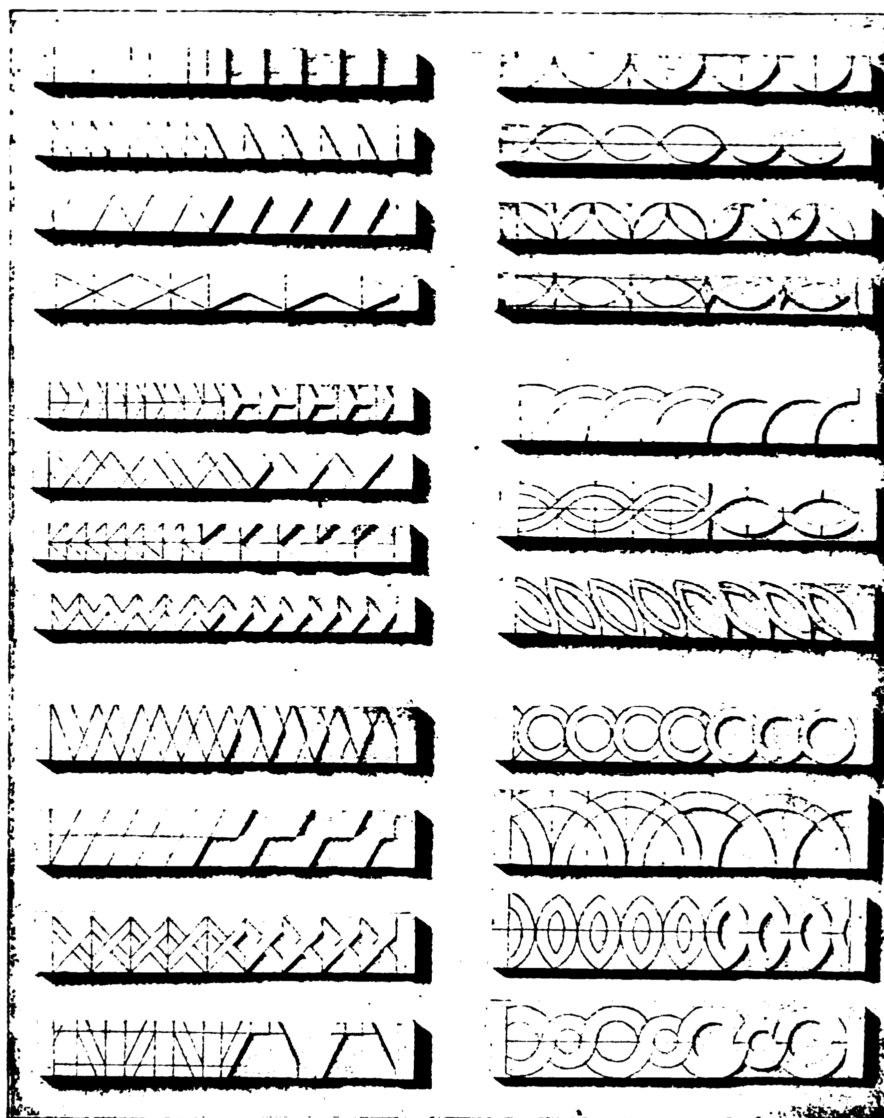
III. Ville d'Ulm.



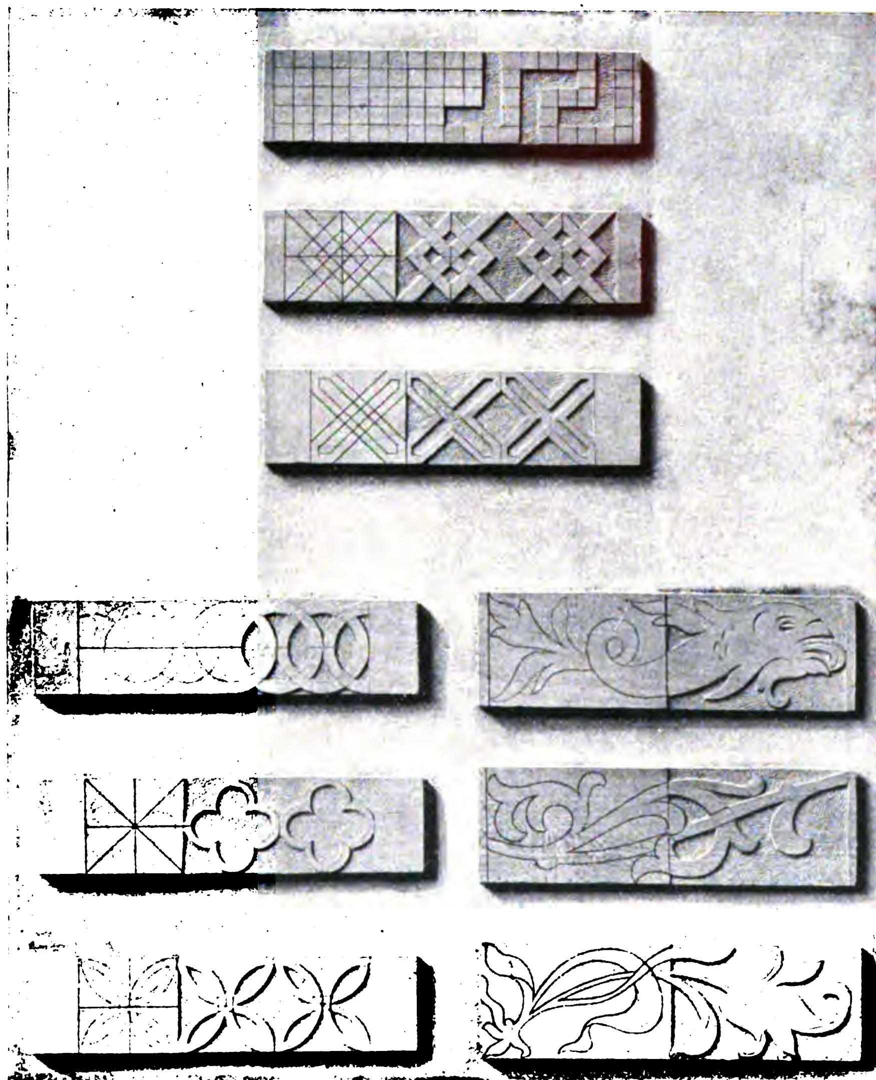
Sculpture en coche I.



Sculpture en coche II.

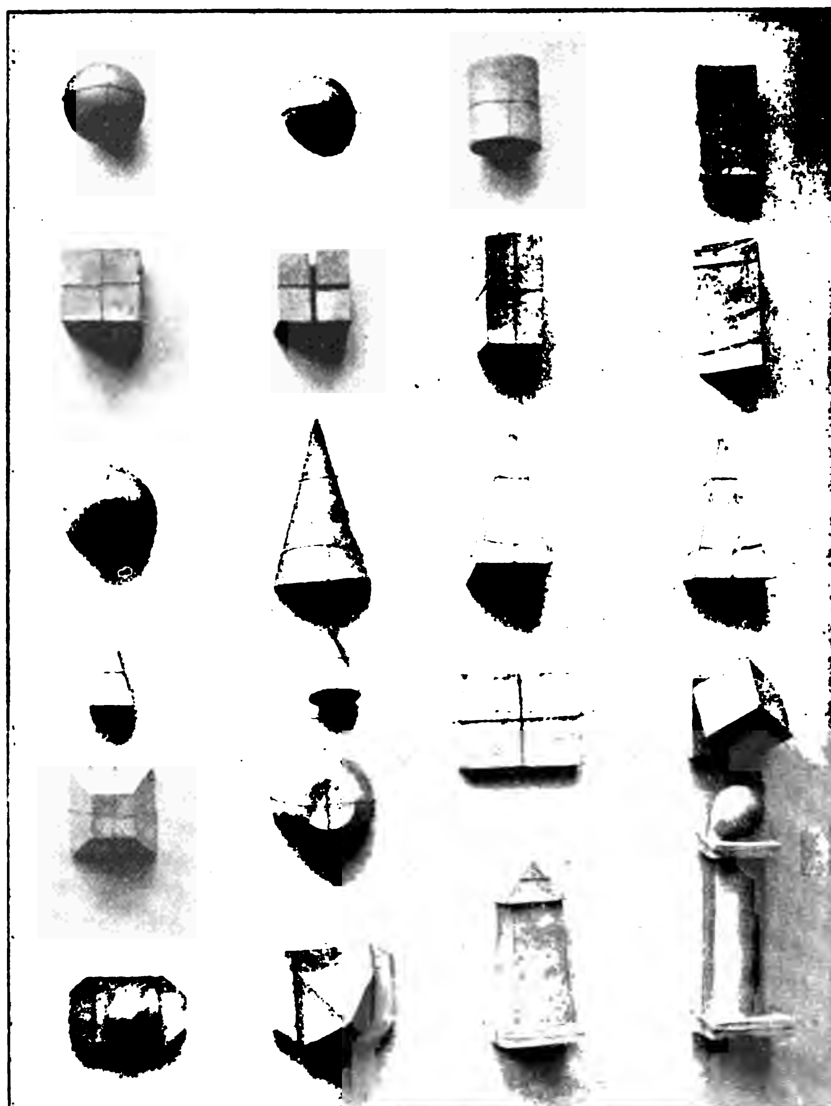


Sculpture en champlevé I.



Sculpture en champlevé II.

IV. Ville de Zurich.



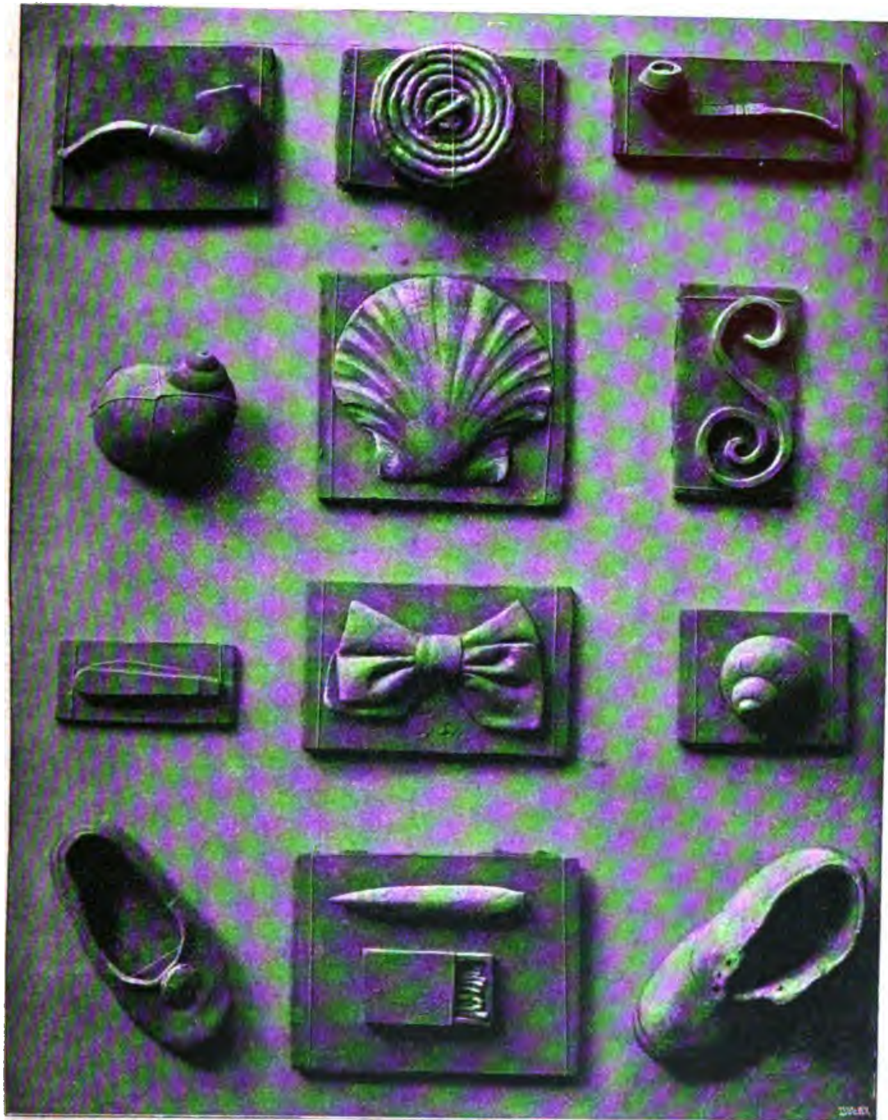
Modelage I.



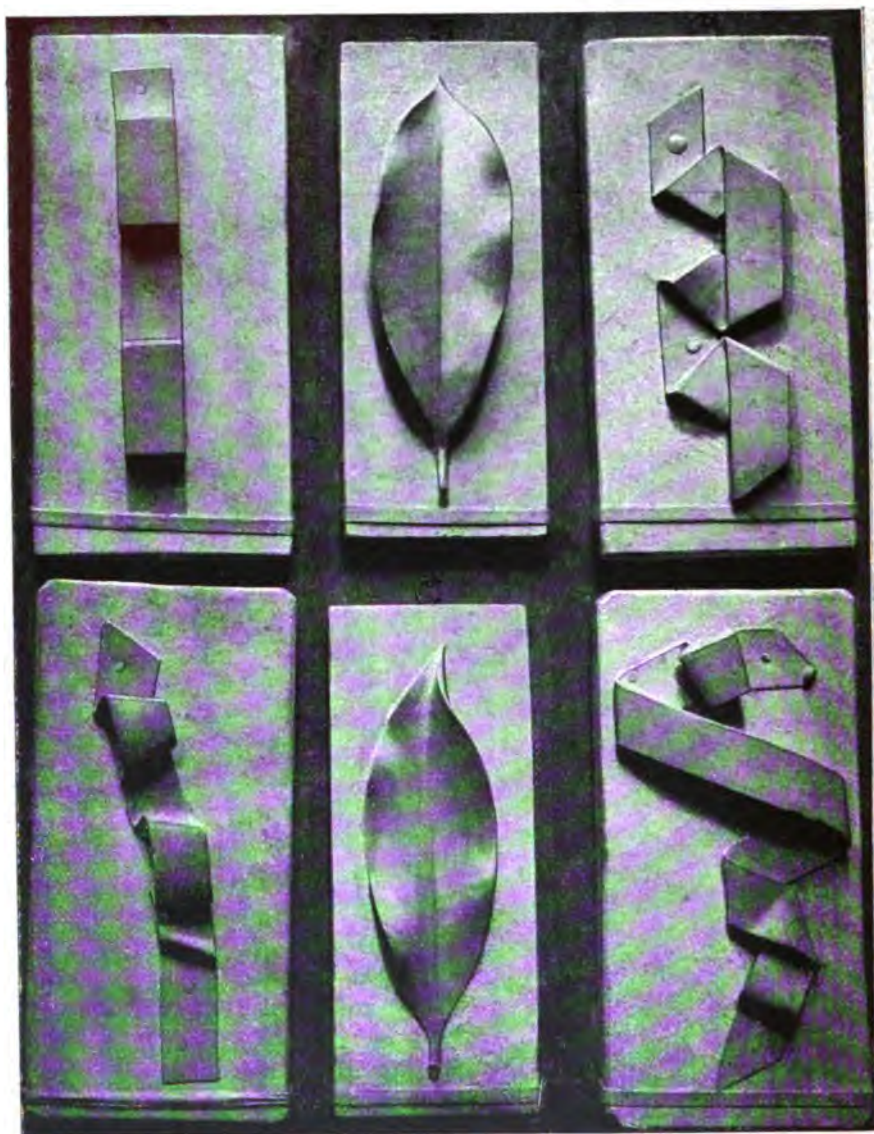
Modelage II.



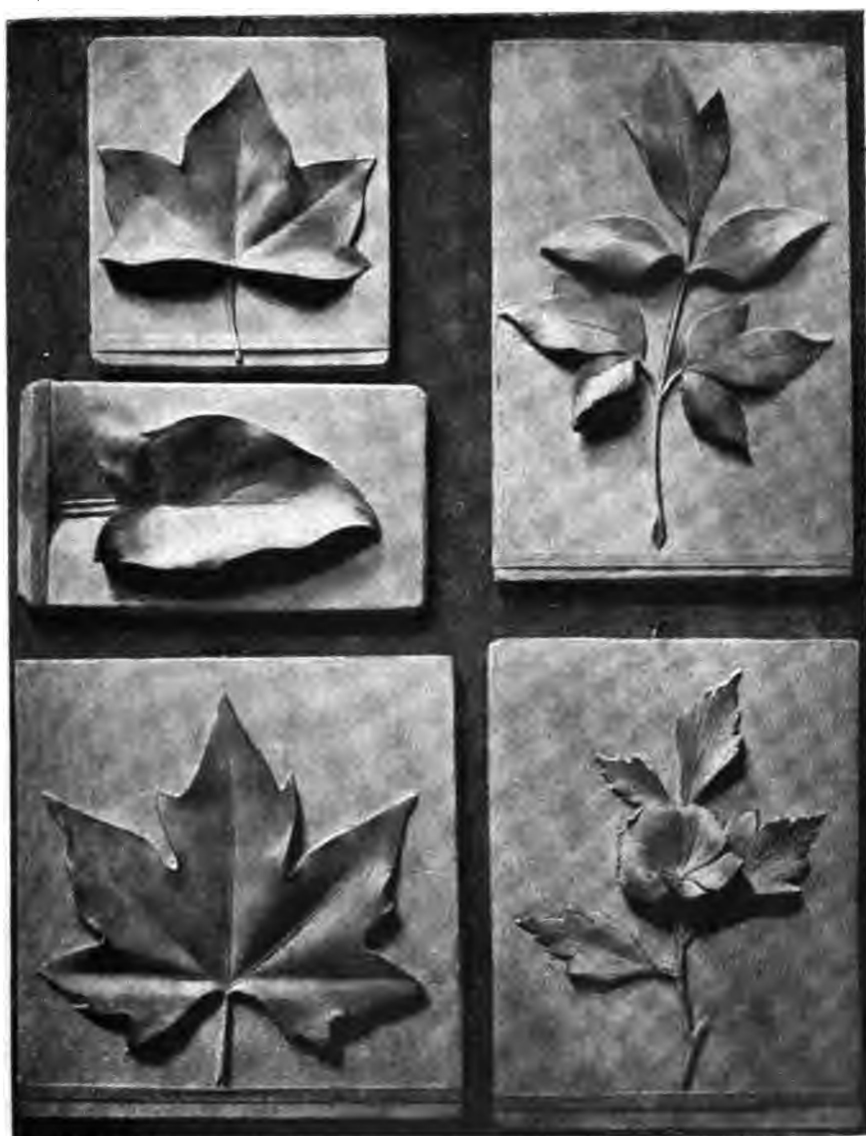
Modelage III.



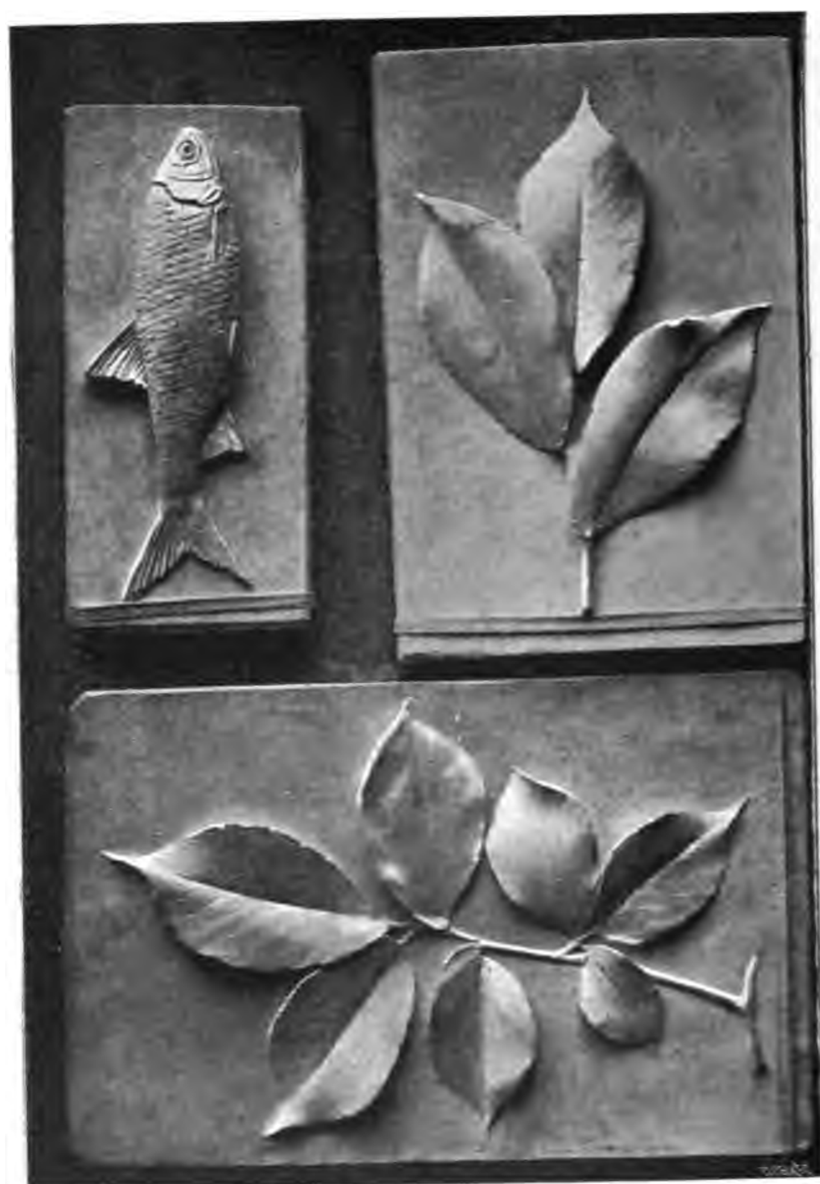
Modelage IV.



Modelage V.



Modelage VI.



Modelage VII.



Modelage VIII.

CHAPITRE III

Les écoles primaires supérieures.

Nous avons passé un temps relativement assez long à visiter les vitrines et les cloisons où les écoles primaires supérieures de jeunes filles et de garçons avaient exposé leurs très intéressants travaux. Mais la tâche ici va se compliquant de plus en plus. Le moyen de compulser tant de documents accumulés, d'ouvrir seulement pour chaque département quelques-uns des cahiers de classe ! Ce n'est pas un mois qu'il eût fallu employer à parcourir un domaine aussi vaste, mais bien un an. Si nous entrons ici dans quelques développements, c'est que ce type scolaire français est tout particulièrement propre à nous fournir d'utiles indications dans le but de fortifier cet enseignement en Suisse ou même de l'organiser dans les cantons où il n'existe pas encore.

La pensée initiale de cet enseignement se trouve déjà dans le fameux rapport de Condorcet, comme, au reste, les lois scolaires françaises du XIXme siècle n'ont été que l'application des idées des hommes de la Révolution. Toutefois, c'est à la loi du 28 juin 1833 que remonte l'existence légale de l'enseignement primaire supérieur en France. L'auteur de la loi, M. Guizot, disait avec raison que ce nouveau degré d'enseignement devait combler la regrettable lacune qui existait entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. « Il n'y avait rien entre l'un et l'autre, et cette lacune condamne ou à rester dans les limites étroites de l'instruction élémentaire ou à s'élever jusqu'à l'instruction secondaire ». Ce n'est qu'à la troisième République, pourtant, que devait échoir la tâche d'organiser définitivement l'enseignement primaire supérieur. Deux lois, celles du 11 décembre 1880 et du 30 octobre 1886, en consacrent l'existence. Dans les années de 1889 à 1900, le Ministère de l'instruction publique lui a assuré une organisation par la fixation de règles visant la création, l'installation matérielle, le recrutement du personnel et des élèves. Il en a marqué le caractère général par l'indication très claire du but à atteindre.

C'est ainsi que l'enseignement des écoles primaires supérieures a été formellement distingué de celui des cours complémentaires et que les écoles primaires supérieures ont été séparées des écoles d'apprentissage : qu'on a

déterminé enfin les établissements qui devaient relever du Ministère de l'instruction publique, ceux qui devaient être attachés au Ministère du commerce et ceux enfin qui, d'après le *condominium*, comme on dit en France, devaient être placés sous la double autorité des deux Ministères précités.

Le décret et l'arrêté du 21 janvier 1893 doivent être considérés comme



Ecole communale de Saint-Quentin. Leçon de coupe.

la véritable charte de l'enseignement primaire supérieur. On sentait de plus en plus l'impossibilité de prolonger l'assimilation entre l'école primaire supérieure et le cours complémentaire. L'école primaire supérieure est un établissement distinct, installé dans un local séparé de celui de l'école élémentaire. Elle est placée sous une direction différente, sauf certains cas particuliers où la réunion sous la même surveillance d'une école primaire supérieure et d'une école élémentaire, dans un même groupe scolaire, devra être autorisée par le Ministre. Le cours complémentaire, en revanche, comme son nom l'indique, n'est qu'une annexe venant compléter l'école élémentaire et placée sous la même direction que cette dernière. C'est ainsi que la législation, dans ces dix dernières années, a eu pour objet de faire cesser toute confusion entre deux institutions similaires, mais non semblables, le

cours complémentaire et l'école primaire supérieure. Elle a ensuite opéré une seconde scission entre les différentes sortes d'écoles primaires supérieures au point de vue de l'enseignemeent professionnel. C'est ainsi que les écoles manuelles d'apprentissage et les écoles pratiques de commerce et d'industrie diffèrent également des écoles primaires supérieures proprement dites par le degré d'importance que les unes ou les autres attribuent à



Travaux agricoles.

l'enseignement. Ces écoles primaires supérieures *professionnelles* sont soumises, comme nous le disions plus haut, à la double dépendance des ministères de l'instruction publique et du commerce et de l'industrie. Remarquons toutefois que, dans ces dernières années, un bon nombre d'écoles pratiques de commerce et d'industrie ont été transférées au Ministère du commerce.

* * *

Mais c'est surtout l'enseignement primaire supérieur qui doit nous retenir. Il s'adresse aux enfants des classes laborieuses qui auront besoin de bonne heure de se suffire par le travail, et le plus souvent par le travail

manuel. Tout en conservant un caractère pratique, utilitaire ou professionnel, comme on voudra, il n'en reste pas moins un enseignement véritable, qui ne se confond pas avec l'apprentissage. Il garde les méthodes de l'enseignement primaire et assure à ses élèves une préparation plus sûre et plus complète à leur future profession, une culture intellectuelle plus élevée, une somme de connaissances plus étendues. Il n'est donc pas l'ensei-



Salle de dessin (Ecole primaire supérieure de Rouen).

gnement purement professionnel tel qu'il se donne, par exemple, dans nos *technicums* suisses. Complément d'instruction générale, commencement d'instruction professionnelle, tel est son caractère. C'est pour lui permettre d'accomplir, dans les meilleures conditions possibles, cette double fonction que de profondes modifications — dans le détail desquelles nous ne pouvons pas entrer ici — ont été apportées, dans ces dix dernières années, à l'organisation générale et aux règlements administratifs, à la situation du personnel et au recrutement des élèves, aux programmes d'études enfin et à leur sanction.

C'est ainsi que l'on exige du personnel enseignant la possession du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures.

Des bourses nombreuses, dites d'internat, d'entretien et familiales, ces dernières pour les élèves dont la famille n'habite pas la localité, sont accordées aux élèves. Les premières, celles d'internat, ne peuvent jamais dépasser 500 francs. Celle d'entretien peuvent varier de 100 à 400 francs, par fractions de 100 francs, et les bourses familiales enfin sont de 500 francs. Dans les dix dernières années, de 1889 à 1899, il a été concédé au



Atelier d'école primaire supérieure de Rouen.

total 10 437 bourses, dont 6356 à des élèves-garçons et 4081 à des élèves-filles.

Des *Comités de patronage* enfin existent auprès de chaque école primaire supérieure. Les membres des comités de patronage sont nommés par arrêté ministériel, sur la proposition du recteur de l'Académie. Le directeur ou la directrice d'école en font de droit partie. Le Comité veille aux intérêts matériels des élèves et à la bonne tenue de l'école. Il prend sous son patronage les élèves de l'école. Il s'occupe de placer les plus méritants à la fin de leurs études. Il surveille, d'une façon plus particulière, les élèves boursiers. Il donne son avis sur l'installation matérielle de l'école, sur les mesures à prendre pour mettre l'enseignement en rapport avec les industries locales, sur les promotions et prolongations de bourses, sur le transfert et la déchéance des boursiers nationaux.

Les deux tableaux de leçons (horaires) annexés aux documents français permettaient de se faire une idée assez juste de l'orientation donnée, en France, à l'enseignement primaire supérieur. Là, plus qu'ailleurs, il importe de ne pas perdre de vue le but à atteindre. L'ambition des élèves qui suivent ces écoles, leur destinée probable, c'est de remplir un de ces



Un coin d'atelier scolaire.

nombreux emplois d'ordre moyen, que l'agriculture, le commerce, l'industrie offrent aux travailleurs avec la perspective d'une position de plus en plus aisée. L'école primaire supérieure française oriente nettement ses élèves vers les nécessités de la vie pratique qui les attend : elle ne détourne pas un instant leur esprit de la poursuite d'une profession : elle se garde de leur donner des goûts, des habitudes ou des idées qui les éloignent du genre de vie ou de travail auquel ils sont presque tous destinés.

En ce qui concerne un point particulier du programme des écoles primaires supérieures pour jeunes filles, l'*enseignement ménager*, la France,

toutefois, est en retard sur les autres nations. Cet enseignement ménager n'est représenté au programme que par un cours théorique d'économie domestique, auquel on accorde une heure par semaine en troisième année. Il est vrai que dans quelques écoles, il comprend, en outre, des applica-

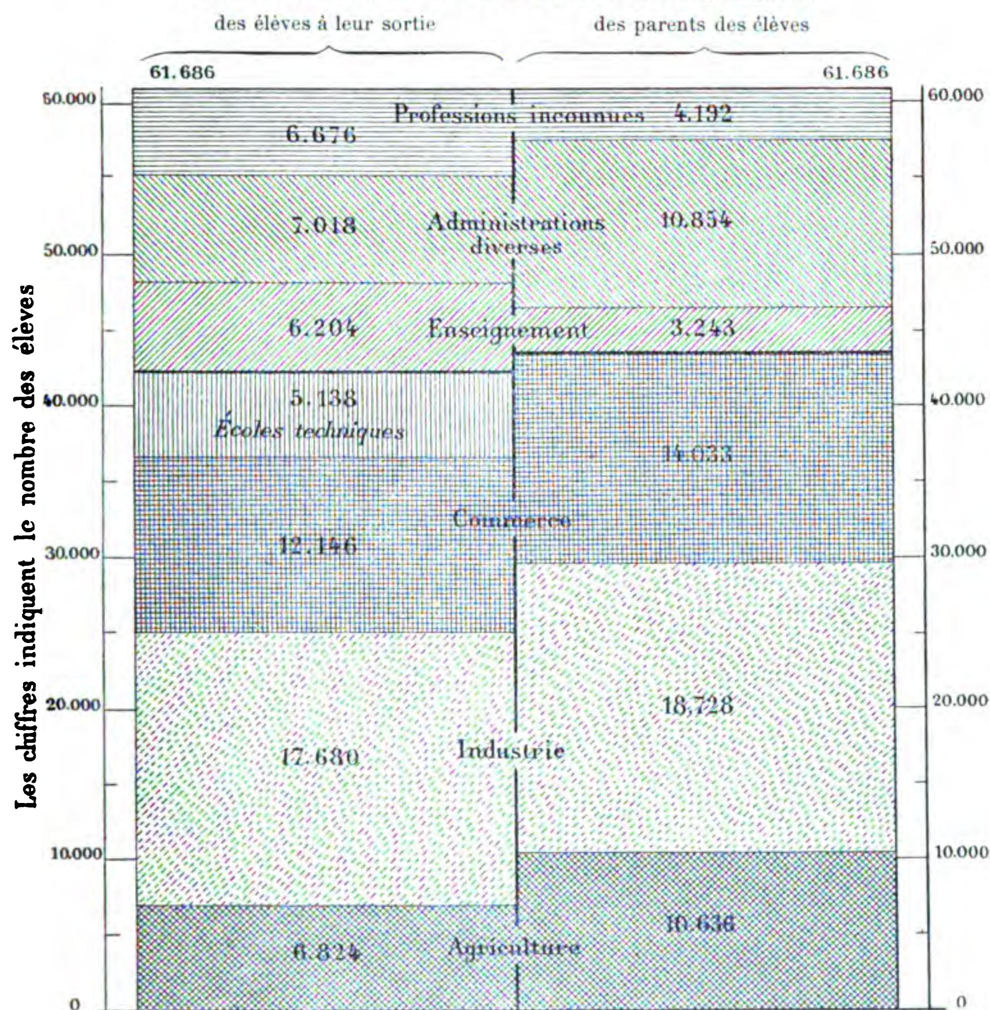


Résultat du champ de démonstration.

tions de ce cours théorique aux opérations les plus fréquentes de la vie ménagère : entretien et nettoyage du linge, du mobilier, de la maison, et, en particulier, de la cuisine — choix, préparation et cuisson des aliments. Mais cela est insuffisant. L'enseignement culinaire théorique ne vaut pas grand'chose. On apprend la cuisson des aliments dans une vraie cuisine, comme on apprend à nager dans l'eau. Il est probable, cependant, que les récentes décisions du Congrès de l'enseignement primaire (voir notre

compte rendu dans une autre partie de ce rapport) vont donner une impulsion nouvelle à toute cette partie de l'enseignement professionnel des jeunes filles.

RÉCAPITULATION ET COMPARAISON DES PROFESSIONS

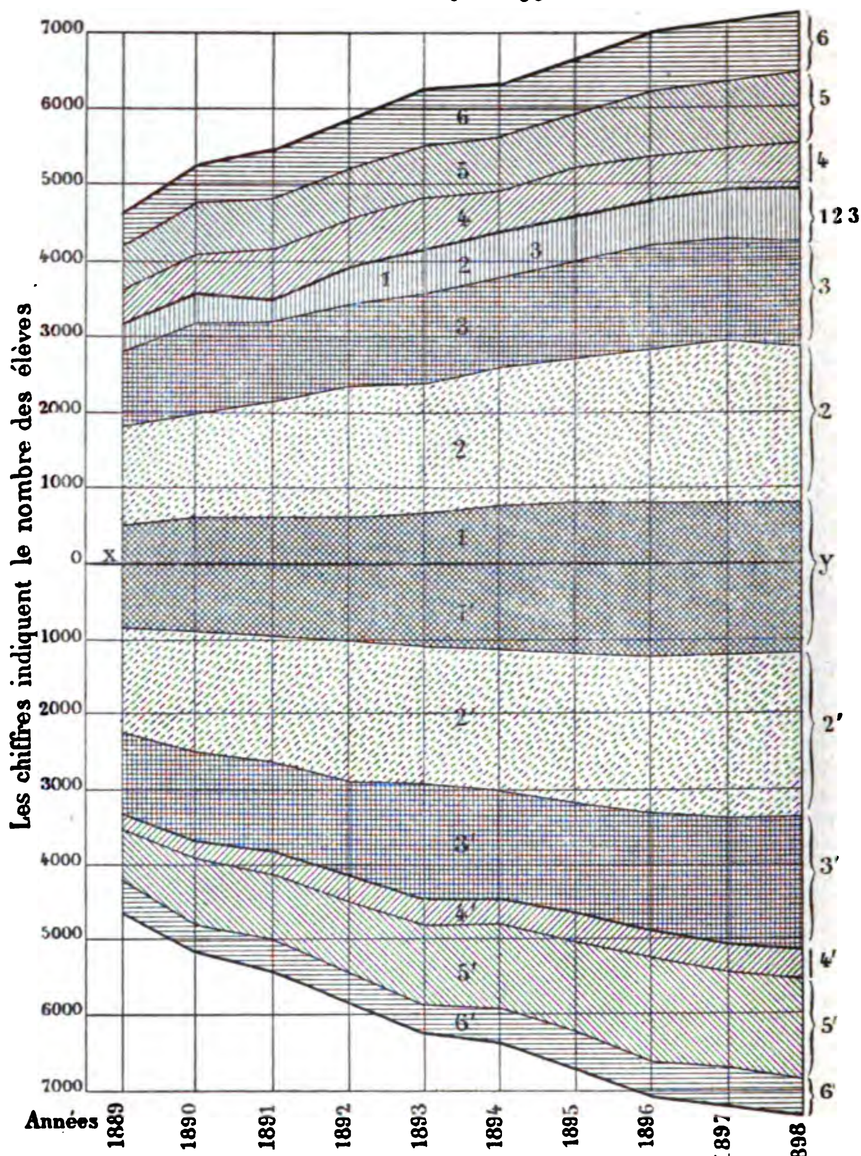


* * *

La création et l'organisation de l'enseignement primaire supérieur, on le devine, ne se sont point faites sans susciter des luttes et des controverses les plus vives.

Commentant le mot fameux d'un ministre de l'instruction publique, on a reproché à l'école primaire supérieure d'être une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire, une sorte de « collège dégénéré ». On a dit

(de 1889 à 1899)



Origine et destination des élèves sortis en dix années des écoles primaires supérieures.

d'elle qu'elle est une école de déclassement destinée surtout à former des brevetés et des professeurs pour les écoles normales. En compulsant les chiffres de la statistique, il faut reconnaître, en toute bonne foi, que l'école primaire supérieure n'est nullement une école de déclassement.

Le tableau précédent nous apprend qu'en dix ans 61 686 jeunes gens ont passé par ces écoles. Sur ce nombre, 10 636 venaient de l'agriculture,

6824 y sont retournés; 33 761 venaient de parents exerçant des professions industrielles ou commerciales, 34 964 rentrent dans le commerce ou l'industrie. ou vont aux études techniques, ce qui revient à peu près au même. L'enseignement avait donné aux écoles primaires supérieures 3243 enfants; il leur en reprend 6204 comme instituteurs ou professeurs. Les administrations avaient donné 10 854 élèves, 7018 seulement rentrent dans les administrations. Enfin 6676 élèves sortants sont inscrits sous la rubrique néfaste « professions inconnues » et le nombre des parents à « professions inconnues » n'était que de 4192. Ainsi donc l'agriculture perd un bon tiers des jeunes gens qu'elle envoie dans les écoles primaires supérieures. Le commerce et l'industrie reçoivent, en revanche, un peu plus d'élèves qu'ils n'en fournissent. L'enseignement reprend aux écoles deux fois plus d'élèves qu'il ne lui en donne. On constate avec tristesse, sans doute, une augmentation du nombre des « professions inconnues ». Le « rond de cuir » pourtant est en baisse, puisque le nombre des entrées dépasse ici sensiblement le nombre des sorties. Il est donc injuste de répéter que la diffusion de l'enseignement primaire supérieur fait hausser sur le marché le nombre des candidats aux places et des emplois. Les écoles primaires supérieures prennent,



Travaux d'arboriculture (Onzain).

[illegible] techni- [illegible] cons- [illegible] où les [illegible]

[illegible] est allé [illegible] Les agricul-

Travaux agricoles, greffe sur table et autres travaux d'intérieur (Onzain).

teurs, fit remarquer l'agronome français, qui poussent leurs fils au-delà de l'école primaire, tiennent surtout à ce qu'ils ne se fassent pas agriculteurs : « Ils n'ont pas confiance, ajoutait-il, dans le profit qu'on peut tirer de l'enseignement agricole, tel du moins qu'on l'a donné jusqu'ici chez nous. » Il paraît que l'on a entendu en France des professeurs, munis de leurs diplômes, réunir des paysans pour les entretenir de « l'agriculture au temps des Romains », ou pour jongler avec les acétates et les carbonates devant des gens qui savaient tout juste lire et écrire! Ou bien encore on couvrait le tableau noir de chiffres et de formules « qui faisaient sur ces simples et braves gens l'effet que font sur nous les inscriptions hiéroglyphiques de l'obélisque de Louqsor » ! Moins de chiffres, moins de formules, moins de

science. Avec les simples, il faut être simple. Il ne s'agit pas, d'un côté, de dégoûter de la profession des jeunes gens qui, une fois qu'ils ont mordu aux formules de la chimie, ne veulent plus se recourber vers la terre, ni, d'autre part, de faire des théoriciens, des agriculteurs en chambre, qui font de l'économie rurale en piochant dans les livres. Nous laissons au lecteur le soin de décider si ces critiques, vraies de l'autre côté du Jura, ne s'appliquent pas tout aussi bien à notre pays.



Ecole primaire supérieure de Bel-Abbès. Taille de la vigne.

M. Balz remarque, en outre, avec raison, que si les écoles primaires supérieures préparent, en assez grand nombre même, des jeunes gens pour les brevets et pour les écoles normales, il n'y a pas lieu de le regretter. Il serait même à désirer, en ce qui concerne notre pays, qu'on pût en dire autant. Le niveau intellectuel et moral des élèves-maîtres serait certainement rehaussé le jour où les écoles normales recruteraient leurs élèves dans les écoles secondaires proprement dites ou écoles primaires supérieures. Il faut bien, après tout, que le personnel de l'enseignement primaire se recrute quelque part et l'on ne peut que souhaiter vivement de voir ce recrutement s'opérer dans des milieux favorables au développement des qualités que l'on attend des futurs éducateurs du peuple.

Conformément aux règlements de 1893, l'effectif des écoles primaires supérieures peut être réparti, après la première année d'études, en quatre sections : enseignement général, agricole, industriel ou commercial. Il est délivré aux lauréats un *certificat d'études primaires supérieures* pour chacune des quatre sections. Ce diplôme offre des garanties sérieuses aux chefs de maisons d'exploitation qui reçoivent les élèves à leur sortie des écoles primaires supérieures. On remarque qu'il est d'autant plus recherché



Ecole primaire supérieure de Bel-Abbès. Le laboratoire.

par les jeunes gens et les jeunes filles qu'il est mieux connu et partant plus apprécié des patrons. Les administrations publiques qui, avec raison, n'exigent pas le baccalauréat en tiennent compte de plus en plus. L'école primaire supérieure, avec sa sanction et son diplôme, a ainsi gagné définitivement sa cause en France.

* * *

Et si maintenant, quittant pour un instant nos voisins de France, nous repassons le Jura, que voyons-nous? On compte en Suisse 523[1] écoles secondaires qui, par le programme et l'horaire, ont beaucoup d'analogie avec

[1] Voir *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*, par A. Huber. 1899.

les écoles primaires supérieures françaises. Elles réunissent 19 396 élèves garçons et 15 532 élèves filles; 1401 maîtres et maîtresses y donnent l'enseignement. Le canton de Zurich possède une école secondaire fortement organisée. Il n'en a pas moins de 94. Berne en a 74, Lucerne 29, Glaris 11, Zoug 7, Fribourg (écoles régionales) 19, Soleure 14, Bâle-Campagne 10, Schaffhouse 8, Appenzell R. E. 10, Saint-Gall 34, Grisons 28, Argovie (Bezirks- u. Fortbildungsschulen) 65, Thurgovie 29, Tessin 38, Neuchâtel 6



Ecole primaire supérieure de Bel-Abbès. Le labour.

et Genève 11. Parmi les cantons, les moins bien partagés à cet égard, il faut placer ceux du Valais avec 6 écoles secondaires, de Vaud avec 4, d'Appenzell R. I, avec 1 école secondaire seulement. Dans certaines parties de notre pays, il y a donc de sérieux efforts à faire pour mettre cet enseignement primaire supérieur au niveau qu'il a atteint chez nos voisins, en France en particulier. Que penser, par exemple, de tel de nos cantons où des élèves de l'école primaire sont forcés de refaire le même programme une, deux ou même trois fois, parce qu'il n'existe aucune classe secondaire proprement dite pour les recevoir? Ce piétinement sur place est profondément décourageant pour les élèves. Est-il besoin de dire qu'il nuit à l'éveil et au maintien de l'intérêt ? C'est à ces écoles que s'applique, aujourd'hui comme il y

[illegible] Pestalozzi dans la [illegible] lettre de *Comment* [illegible]

« [illegible] l'enseignement [illegible] comme une [illegible] l'étage [illegible] un art exquis et con- [illegible] petit nombre d'habitants. Celui du milieu en [illegible] pas l'escalier qui leur [illegible] l'étage supérieur, et s'ils vien-



École primaire supérieure de Bel-Abbès. Travaux à la pépinière.

nent à manifester quelque envie d'y grimper à la façon des animaux, on leur coupe au préalable un bras ou une jambe, pour les en empêcher. Au rez-de-chaussée habite un innombrable troupeau d'êtres qui possèdent absolument le même droit que ceux d'en haut à la clarté du soleil et à la salubrité de l'atmosphère; cependant, on ne se contente pas de les abandonner à eux-mêmes dans des bouges sans fenêtres, obscurs et repoussants; dès que l'un d'eux se risque à lever seulement la tête pour jeter un regard vers les splendeurs de l'étage supérieur, brutalement on lui crève les yeux. »

En effet, entre le rez-de-chaussée et cet étage supérieur dont parle l'homme d'école zuricois, il y a quelque chose qui manque. Le sous-sol existe, c'est l'école frœbelienne. Le rez-de-chaussée est occupé par l'école

primaire. Au second étage se trouvent les établissements secondaires classiques ou industriels. L'édifice est couronné par l'Université. Mais le premier étage, celui que les Allemands appellent *Bel Etage,* fait défaut. C'est dans cet espace qu'il faudrait précisément loger cet enseignement primaire supérieur ou école secondaire proprement dite, car le mot ne fait rien à l'affaire. Comme nous le disions déjà dans notre *Rapport sur le Groupe XVII à l'Exposition nationale de 1896,* cette école primaire supérieure est indispensable aujourd'hui à cette classe sociale de plus en plus nombreuse à laquelle l'instruction primaire ne suffit pas et dont l'instruction secondaire à base classique ou scientifique dépasse les besoins. *Que les cantons qui ne possèdent pas encore cet enseignement se hâtent donc de le créer. A la fois théorique et pratique sans exagération, il ne termine aucun apprentissage, mais prépare sérieusement à un grand nombre.*

CHAPITRE IV

Les écoles nationales professionnelles.

Les écoles nationales professionnelles ont, dès 1881, cherché à unir un enseignement vraiment professionnel à l'enseignement primaire supérieur

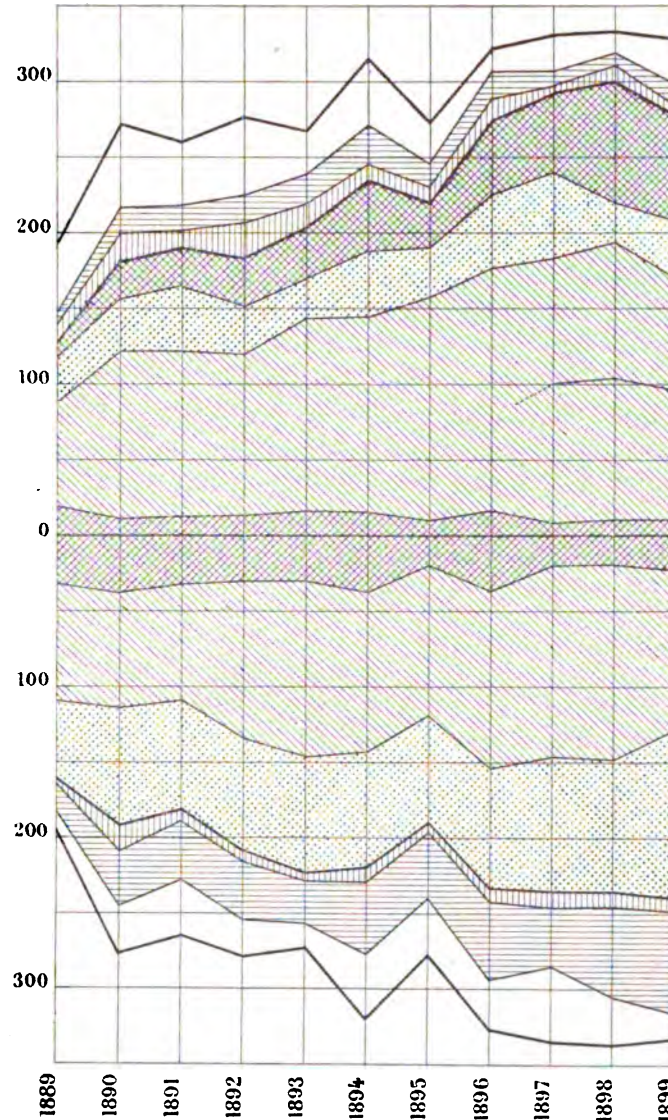


Exposition de l'Ecole nationale d'Armentières. Panneau du fond.

proprement dit. La première en date est celle de Vierzon, créée par le décret du 9 juillet 1881. Deux autres, celles d'Armentières et de Voiron, le furent par les décrets du 10 mars et du 26 juillet 1882. Quelques années plus tard.

elles ouvraient leurs portes à un fort contingent d'élèves. Enfin, le 13 octobre 1898, une quatrième école nationale professionnelle fut installée à Nantes.

On peut se demander quel est le caractère de ces écoles et en quoi elles se différencient, en particulier, d'un côté, des écoles primaires supérieures et, de l'autre, des écoles d'arts et métiers proprement dites.



Statistique des élèves des Ecoles nationales professionnelles.

Dès le début de cette nouvelle institution, M. Buisson leur assignait un but précis quand il disait :

« Ce ne sont nullement des écoles techniques spéciales, des écoles d'arts et métiers plus ou moins complètes ; ce sont des groupes scolaires comprenant l'école maternelle, l'école primaire élémentaire, l'école primaire supérieur, et, à tous ses degrés, l'enseignement professionnel allant progressivement depuis les premières années où il n'est presque rien, jusqu'au dernier semestre où il est tout. Arrivé à ce terme, l'apprenti, à qui il ne manque plus, pour être ouvrier, que la pratique du métier, quitte l'école nationale, soit pour entrer dans un atelier, soit pour passer dans une école technique proprement dite. Ces écoles sont donc des établissements de préparation à la vie générale et ouvrière. »

Il s'agit de savoir par quelle série de travaux manuels l'enfant possè-

dera la dextérité de mains en même temps qu'une certaine somme de connaissances techniques. Ces deux enseignements se mêlent du commencement à la fin et forment des jeunes gens intelligents et instruits, capables d'apprendre vite et bien le métier de leur choix. Il est certain que les ateliers ont besoin de recruter une élite d'ouvriers et de contremaitres capables de seconder les ingénieurs et les directeurs d'usines. C'est justement là le rôle que remplit l'école nationale professionnelle, en développant l'instruction générale de ses élèves, en distribuant un enseignement élémentaire et en poursuivant un apprentissage méthodique. Ce ne sont donc, ni des écoles primaires supérieures proprement dites, ni des écoles pratiques de commerce et d'industrie.

Nous avons eu l'occasion de visiter, il y a quelques années, l'école nationale professionnelle de Voiron et, à Paris, dans les classes 14, 14′, 14″ et 14‴, nous avons pu constater que ces établissements ont pris une grande extension. Leurs envois étaient remarquables et formaient un ensemble complet d'enseignement professionnel industriel : travaux sur bois, sur fer, tissage de la soie, grilles en fer forgé, meubles formant vitrines, pièces tissées formant tenture sur trois superbes parois, lambrissées dans la partie inférieure par une très belle menuiserie en chêne.

Les écoles nationales sont placées sous la double autorité du Ministre de l'instruction publique et du Ministre du commerce et de l'industrie. Il paraît qu'elles relèveront désormais de ce dernier ministère seul.

CHAPITRE V

Les écoles de la ville de Paris.

Nous avons dit que la ville de Paris avait organisé son exposition scolaire dans un pavillon séparé dont la façade principale était parallèle au pont des Invalides. C'est par là que, souvent, nous terminions nos promenades à travers le dédale du Groupe I. Après avoir vu beaucoup de choses, feuilleté beaucoup de livres ou de cahiers, nous nous arrêtions volontiers quelques instants encore dans ce milieu élégant et flatteur pour l'œil, où l'on voyait se déployer, dans son extension et sa variété admirable, tout l'enseignement dont la grande cité assume la charge.

Les écoles maternelles françaises ont déjà été passées en revue. Celles de la ville de Paris n'ont rien qui les différencie de celles de la province. Nous avons visité le groupe scolaire installé à la rue Camou. Il nous a semblé que l'on va bien vite en besogne dans la grande ville. On y fait trop et trop tôt de la véritable lecture et du véritable calcul [1]. Les personnes à qui nous avons eu l'occasion de présenter quelques objections sur ce point nous ont répondu : « Nos bambins de Paris sont précoces ; ils veulent avancer et le domaine des signes (lettres ou chiffres) n'a rien qui les rebute ». C'est possible ; mais même cela étant, un peu plus de sobriété et de discrétion seraient ici de mise [2].

La journée de l'institutrice d'une école maternelle à Paris.

« Dès l'ouverture de l'école maternelle, qui a lieu à huit heures en hiver et à sept heures en été, les enfants de deux à six ans arrivent, accompagnés de quelque membre de la famille : une grande sœur ou un grand frère qui vont à l'école voisine, ou la maman.

Ils y sont reçus par la maîtresse de service, qui fait ranger, à un endroit déter-

[1] Ici, nous devons signaler à l'attention de nos maîtresses d'écoles enfantines, en dehors des travaux de Pape-Carpentier, Marenholtz, Kergomard, etc., quelques ouvrages qui seraient de nature, croyons-nous, à leur rendre des services :

Histoire d'un jardin d'enfants, par Octavie Masson, Bruxelles, chez Claassen, 1880.

Bouts de fil et brins de paille, par Mlle Marie Kœnig, Librairie Jeande, 1892, Rue Cassette, 16.

Le médecin des enfants, par G. Variot, Paris. Boudet, éditeur, 1892.

[2] Voir l'emploi du temps annexé à la page 92.

Emploi du temps modèle pour les Ecoles maternelles du Département de la Seine[1].

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Vendredi	Samedi
9 — 9 1/4	Inspection de propreté. — Conduite aux cabinets. — Entrée en classe.				
9 1/4 — 10 1/4	Exercices de lecture, d'écriture et de langage.				
10 1/4 — 10 3/4	Récréation. — Jeux scolaires ou gymnastique.				
10 3/4 — 11 1/2	Anecdotes, récits, biographies tirés de l'hist. nat., contes, récits de voyages, notions de géograp.	Leçons de choses.	Comme le lundi.	Comme le lundi.	Comme le lundi.
11 1/2 — 1	Sortie de la classe. — Déjeuner. — Récréation.				
1 — 1 1/4	Conduite aux cabinets et aux lavabos. — Rentrée en classe.				
1 1/4 — 1 3/4	Exercices de lecture et de langage.				
1 3/4 — 2 1/2	Calcul.	Chant.	Calcul.	Calcul.	Chant.
2 1/2 — 3	Récréation. — Jeux scolaires ou gymnastique.				
3 — 3 1/2	Dessin.	Morale.	Dessin.	Dessin.	Morale.
3 1/2 — 4	Travail manuel.				

Le jeudi, la classe du matin commencera à 9 1/2, se terminera à 11 1/2 et sera coupée par une récréation d'une 1/2 h.; classe du soir, 1 1/2 — 4 h., coupée par récréation de 3/4 h. Le programme des classes du jeudi comprendra surtout des entretiens, des récits, des exercices de dessin et de travail manuel et des chants.

[1] Si nous avons tenu à donner cet horaire-type, ce n'est point qu'il soit en tout un modèle à proposer et à imiter; au contraire. Il nous paraît beaucoup trop chargé. Il y a trop d'enseignement prématuré. Je sais bien qu'on nous objectera que le petit Parisien est très précoce, beaucoup plus développé que le bambin de nos contrées; mais même en admettant cette différence de développement, on doit reconnaître qu'il y a ici trop de lecture, trop d'écriture déjà, trop d'exercices de langage et pas assez de leçons d'observation et d'occupations frœbeliennes. Que dire, en outre, de cet emploi du temps de l'après-midi où nous trouvons ni plus ni moins que quatre leçons en bonne et due forme : lecture, calcul, dessin et travail manuel, sans compter les deux leçons hebdomadaires de morale?

miné, les paniers des enfants qui mangent à l'école; et tout ce petit monde prend place ensuite sur des bancs dans le préau. Jusqu'à neuf heures, heure réglementaire de la classe, la maîtresse occupe les enfants, soit en les faisant chanter, soit en leur faisant exécuter quelques petits mouvements de gymnastique.

Ajoutons que l'école maternelle est mixte et qu'aucune séparation de sexe n'est établie ni dans les classes aux tables, ni au préau, ni dans la cour de récréation.

A neuf heures, arrivée de toutes les institutrices. Chacune d'elles prend sa classe, conduit les enfants aux cabinets, procède à une visite de propreté, examine les mains, les mouchoirs, les vêtements, fait des observations aux uns, récompense les autres pour leur bonne tenue, et promet d'être généreuse le lendemain pour ceux qui seront très propres.

La montée en classe se fait en chantant. Lorsque tout le monde est assis, la classe commence.

D'après l'emploi du temps et en suivant l'ordre du programme, il est consacré vingt minutes à la lecture, cinq minutes au chant, vingt minutes à l'écriture et dix minutes aux exercices de langue.

La lecture se fait à l'aide de lettres mobiles, de lettres ou de syllabes écrites par la maîtresse sur le tableau noir au fur et à mesure, et avec le concours des signes phonomimiques.

A dix heures un quart a lieu la récréation, qui dure une demi-heure. Les enfants jouent librement, mais ils sont surveillés.

A la reprise de la classe, on fait l'appel des enfants; puis ont lieu de petites leçons sur l'histoire, la géographie, ou selon que l'indique le programme, de petites leçons de choses.

A onze heures un quart, la maîtresse désignée pour le service du déjeuner conduit au préau les enfants de toutes les classes qui déjeunent à l'école.

Derrière eux viennent au préau les enfants qui s'en vont seuls déjeuner chez eux ou que l'on vient chercher. Ils sont conduits en rang par une maîtresse jusqu'à la porte de l'école, où les attendent leurs parents.

La maîtresse, aidée de la femme de service, installe les enfants aux tables; elle leur distribue le déjeuner. Les enfants indigents reçoivent, de la cantine, une portion gratuite : soupe et légumes, parfois soupe, légumes et viande; les autres payent dix centimes. Pendant le repas, l'institutrice et la femme de service ne cessent de recommander la propreté et interrompent même le déjeuner pour faire quelques observations importantes. Le déjeuner est terminé à midi un quart.

La récréation est libre, la maîtresse qui était de service est remplacée. La surveillance consiste généralement à empêcher les jeux dangereux; mais une institutrice qui comprend réellement sa mission, dirige les jeux, y prend part, et s'intéresse à tous ces enfants, qui ont tant besoin de bons conseils ou de bonnes paroles.

A une heure, les enfants sont conduits au lavabo et aux cabinets. La montée en classe se fait toujours en chantant, puis viennent les exercices ordinaires de la classe : la lecture, le calcul, coupés par la récitation ou par le chant. Ces divers exercices conduisent jusqu'à deux heures et demie, heure à laquelle a lieu la récréation, qui dure une demi-heure. Deux fois par semaine, après la récréation, chaque classe fait de la gymnastique : mouvements très simples des bras et des jambes, rondes, jeux.

Après la récréation, on fait quelques exercices de travail manuel ou de dessin. Ces exercices consistent en pliage, tissage, découpage, piquage. Le dessin se fait sur un cahier ou bien avec de petites lattes.

A quatre heures, les enfants qui partent seuls sont conduits à la porte; les autres attendent leurs parents.

L'école ferme à six heures en hiver et à sept heures en été.

Lorsque les enfants quittent l'école maternelle à six ans, ils savent presque tous lire couramment, écrire lisiblement et faire quelques additions, soustractions et multiplications très simples.

Dans les quartiers excentriques des grandes villes, les enfants sont pauvrement vêtus, mais, en général, ils sont assez propres. Il est bien rare de voir, le lundi, un enfant ayant un tablier taché.

L'éducation laisse souvent à désirer; le petit être qui nous est confié emploie, pour s'exprimer, des mots grossiers; il frappe les camarades qui le contrarient, etc., mais il perd vite ces mauvaises habitudes, et tous ces pauvres petits enfants, qui ont tant besoin d'affection, comme tous les enfants de leur âge, s'attachent à leur maîtresse; ils sont bien heureux quand ils reçoivent d'elle une caresse, et c'est les punir sévèrement que de les en priver. Aussi la discipline est-elle assez facile à établir.

Quant aux parents, sauf de très rares exceptions, ils sont toujours très polis et très convenables envers les maîtresses; ils nous témoignent, à l'occasion, leur reconnaissance pour les soins que nous donnons à leurs enfants. »

* * *

L'exposition des écoles élémentaires proprement dites permettait de se rendre compte des efforts faits pour entrer dans l'esprit des programmes, pour réaliser cet idéal commun d'une bonne classe qui s'est dégagé petit à petit des instructions, circulaires, conférences, par lesquelles on cherche à diriger les instituteurs depuis une trentaine d'années.

Une très grande uniformité règne dans ces travaux de français, calcul, écriture, morale, histoire, et géographie. Il y en a même trop à notre gré. Un peu plus d'originalité ferait mieux notre affaire, surtout quand l'uniformité s'obtient au détriment de la didactique. En parcourant quelques *cours de préparation des leçons*, nous avons été frappé de voir que les méthodes anciennes, basées sur l'étude des mots, fleurissent encore sur les bords de la Seine. Il s'agit d'une leçon sur *La Coiffure*. La première question posée est celle-ci : Qu'est-ce que la coiffure ? Comme si, d'emblée, l'enfant pouvait s'élever à une définition ! Et la mise au point de la leçon, et l'analyse de l'acquis par l'enfant, que deviennent-elles ? Il est difficile d'admettre encore aujourd'hui des procédés didactiques aussi simplistes et aussi peu en rapport avec les lois de la psychologie.

Les *écoles primaires supérieures* font suite aux écoles élémentaires. Les garçons ont à leur disposition les écoles *J.-B. Say, Turgot, Colbert, Arago* et *Lavoisier,* et les filles les écoles *Sophie Germain* et *Edgar-Quinet*.

A l'école *Sophie Germain*, un travail remarquable retenait l'attention. C'était en quelque sorte la *géographie locale* de Paris. Sous le titre : *Tribut de reconnaissance à notre bonne ville de Paris* (Petites recherches, notes, jeunes impressions), une élève nous donne, en deux gros volumes manus-

crits, une contribution originale et réussie à l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales.

Le premier volume renferme toute une série d'études détachées sur Paris, dont voici le sommaire général :

I. — Le civisme et le patriotisme parisiens : Paris en 1357. — Les 13 et 14 juillet 1789.

Paris en 1848. — Le siège de Paris. — Henri Regnault.

Les vertus féminines parisiennes. — La charité parisienne, son esprit. — Une école municipale à Paris. — Un asile de nuit.

II. — *La maison municipale :* esquisse de la vie politique de l'hôtel de ville. — L'hôtel de ville moderne.

III. — *Géographie, géologie, faune et flore parisiennes.*

IV. — *Compositions françaises faites par les élèves de troisième et quatrième année sur Paris et la vie populaire à Paris.* (*Quatre-vingt-cinq* sujets différents ont été traités, dont la variété ne laisse pas d'être amusante. J'en cite une dizaine au hasard : Les chanteurs ambulants. — Les Champs-Elysées un dimanche d'automne. — Le marché aux oiseaux. — La Parisienne au marché. — Une école municipale de filles à Paris. — L'avenue de l'Opéra. — Le faubourg Saint-Antoine. — Le marché aux puces. — Le marché aux timbres-poste de l'avenue des Champs-Elysées. — Le marché aux fleurs, etc. — Ces rédactions dénotent parfois un sens du pittoresque et un don de saisir le trait caractéristique, le détail vivant, que l'on s'étonnerait de trouver chez ces écolières si l'on ne savait à quel point, parmi les mille spectacles de la rue et du jardin public, l'imagination des petits Parisiens est tenue en éveil).

V. — *Sciences.*

VI. — *Commerce.*

VII. — *Rédactions en allemand et en anglais.*

VIII. — *Rédactions sténographiées.*

Le second volume, rédigé sous la direction de Mlle Bilhaut, professeur, est ainsi composé :

I. — *Essai de recherches intéressant l'histoire de Paris* (leçons faites aux élèves de quatrième année) :

1. Introduction : notre Paris.
2. Le vieux Paris (enceintes et monuments enclavés; anciens palais des rois de France).
3. Quelques souvenirs de la vie au moyen âge et dans les temps modernes : Prisons du vieux Paris. — Hospitalité (autrefois et aujourd'hui). — Ecoles et écoliers. — L'imprimerie. — Procès historiques.
4. Paris actuel : *vingt-quatre* notices sur les monuments parisiens.
5. Les expositions.
6. Parisiennes célèbres. — Le costume.
7. Environs de Paris.

II. — *Travaux d'élèves.* (Ces travaux sont des rédactions soit sur des faits et des personnages de l'histoire de Paris, soit sur des musées et des monuments parisiens. Il y en a vingt-huit, composées par des élèves de première et de seconde

année ; et ce sont vraiment des scènes de la vie de Paris à travers les siècles qu'elles retracent. — Voici quelques titres : Réception de Charles-Quint au Louvre par François Ier. — Siège de Paris par Henri IV. — Entrée de Louis XIV et de Marie-Thérèse à Paris après leur mariage. — Les prévôts des marchands de Paris au moyen âge. — Quelques souvenirs du moyen âge dans les IIe, IIIe et IVe arrondissements).

III. — *Recueil de textes sur Paris pour servir de thèmes à des exercices de français, de littérature ou de traductions étrangères.* Il y a là une centaine de morceaux de description empruntés à un très grand nombre d'auteurs et qui mettent en relief principalement le pittoresque des mille coins et des petits métiers de Paris. Très judicieusement choisis et bien classés ils constitueraient un bon livre de lectures courantes à l'usage des écoliers parisiens.

La sollicitude de la ville de Paris pour la populution scolaire se manifeste sous les formes les plus diverses. On cherche par tous les moyens à encourager les élèves et à donner une sanction à leur travail. Chaque année, vers le mois de janvier, un nombre considérable de récompenses sont distribuées. La nomenclature de ces récompenses est arrêtée par la Direction de l'enseignement. Les types en sont déposés rue Montmartre, 47, au siège du Musée pédagogique de la ville de Paris (ne pas confondre ce musée avec celui de la rue Gay-Lussac, qui relève de l'Etat), où ils sont mis à la disposition des directeurs et des directrices qui désirent les examiner. Le crédit inscrit au budget communal de 1900 pour les dépenses de cette nature est de 43 230 francs.

Puis il y a des livrets de caisse d'épargne. Les uns, les livrets municipaux, sont établis à l'aide de crédits votés annuellement par le conseil (45 000 fr. en 1900), et les autres sont constitués à l'aide du produit des dons, libéralités ou legs (60 904 francs.).

Nous n'avons rien à objecter en ce qui concerne les livrets de caisse d'épargne. Quant aux récompenses proprement dites, nous avons eu souvent l'occasion de dire ce que nous en pensons et n'y reviendrons pas.

* * *

Le personnel des écoles communales de Paris, bien que soumis au classement général des instituteurs français, bénéficie d'une organisation particulière dont les dispositions ont été réglées par le décret du 20 août 1892.

Les instituteurs adjoints titulaires sont répartis en cinq classes, aux traitements de 1800, 2100, 2400, 2700 et 3000 francs. Pour les institutrices adjointes titulaires, les classes sont également au nombre de cinq, aux taux de 1500, 1800, 2000, 2300 et 2600 francs.

En ce qui concerne les directeurs et les directrices, les traitements sont fixés à 2400 et 2000 francs ; les indemnités de résidence varient suivant les

classes, qui sont au nombre de quatre, savoir : 1000, 1300, 1700 et 2000 francs pour les directeurs ; 1000, 1300, 1600 et 2000 francs pour les directrices. Les traitements, y compris les indemnités de résidence, sont donc, pour les directeurs, de 3400, 3700, 4100 et 4400 francs, et, pour les directrices, de 3000, 3300, 3600 et 4000 francs.

Les indemnités représentatives de logement sont de 600 francs pour les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes, de 800 francs pour les directeurs et les directrices.

Etant donné les conditions de la vie à Paris, on voit que la situation matérielle de l'instituteur parisien est tout juste convenable.

Les leçons de chant, de dessin — les écoles communales ne comptent pas moins de 332 professeurs de dessin, hommes et femmes — de gymnastique et de travaux manuels pour les garçons et pour les filles, sont données par des professeurs spéciaux.

Pour les enfants de condition ouvrière, mais relativement aisée, qui, après l'obtention du certificat d'études primaires, désirent perfectionner leur instruction, se préparer soit à l'exercice d'une profession, soit aux carrières industrielles ou commerciales, il y a l'école professionnelle dont nous parlerons un peu plus loin. Pour les enfants de conditions et de visées moyennes qui, sans prétendre à l'instruction primaire supérieure, veulent développer les connaissances acquises à l'école, il y a les cours complémentaires, avec un programme et un certificat d'études spéciaux.

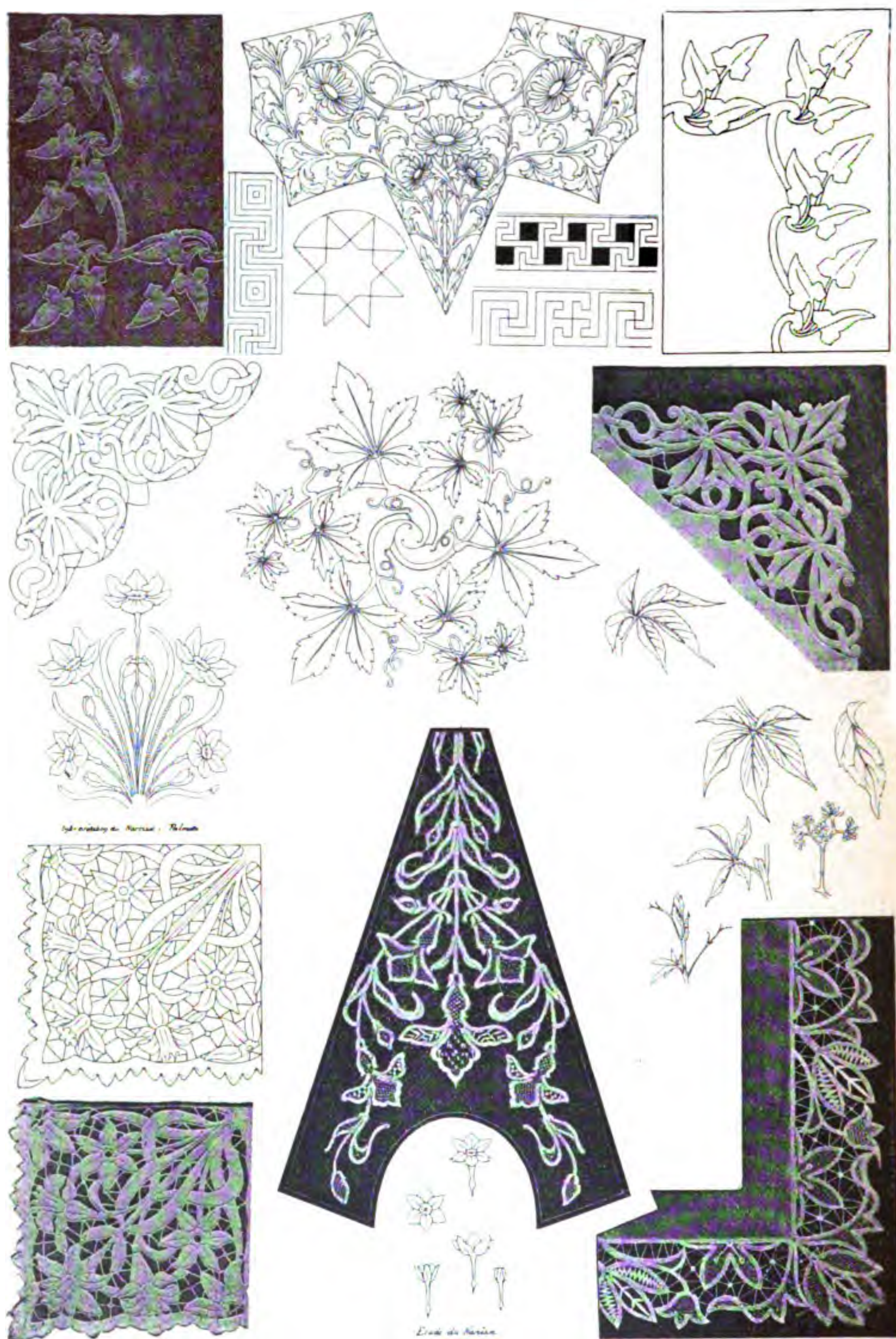
Toute une catégorie d'enfants, les anormaux, reçoivent des soins spéciaux. C'est le cas des sourds-muets hospitalisés à Asnières, des aveugles de l'école Braille, à Saint-Mandé. Pour les idiots, les gâteux et les crétins, il existe des écoles spéciales annexées à des hospices comme ceux de Villejuif et de Bicêtre.

Restent les enfants arriérés et instables, atteints de dégénérescence partielle et encore susceptibles de guérison. Il faut les isoler. La ville de Paris hésite entre trois systèmes. Il est probable qu'elle se décidera pour un internat ; mais, en attendant, la métropole n'a pas encore de classes spéciales pour les enfants à intelligence retardée.

* * *

Après les œuvres scolaires, viennent les œuvres post-scolaires, les cours municipaux du soir pour l'enseignement professionnel des adultes. Il en existe dans tous les arrondissements. On les divise en cours techniques et en cours commerciaux.

L'enfant quitte l'école après son temps de scolarité. Entre ce moment et celui où, dans l'adulte développé, l'homme commence à s'affirmer, s'écoulent plusieurs années. L'enfant peut perdre ses habitudes de travail, vagabonder. A Paris, le péril est grand. Pour le prévenir, il faut suivre



Composition décorative et applications. (Cours normal).

l'élève, « le maintenir en contact aussi longtemps que possible avec ses maîtres, avec l'école où il a fait ses études, ne pas considérer que du jour où la scolarité a pris fin, le devoir de la société cesse ; créer autour de l'élève émancipé une sorte d'atmosphère morale ; enfin continuer l'école, mais sous une forme tout à fait nouvelle, non plus dogmatique, sèche, mais animée, aimable, où le plaisir ait une très large part [1]».

Telle est l'origine des *associations et patronages scolaires*, œuvre admirable de solidarité scolaire qu'il y aurait lieu de créer aussi chez nous dans les centres les plus importants.

Une caisse des Ecoles, en faveur de laquelle une somme d'un million figure au budget communal à titre de subvention, permet d'alimenter les cantines scolaires, d'organiser des colonies et excursions scolaires, de distribuer des vêtements et des chaussures aux enfants pauvres.

Mentionnons en passant les classes de garde, une des formes de l'assistance scolaire et qui répondent à un besoin de préservation sociale, les caisses d'épargne et les mutualités scolaires, les mesures d'hygiène et de prophylaxie scolaires, tout autant de sujets qui seront traités dans la IIme partie du présent Rapport.

Les Ecoles normales d'instituteurs (à Auteuil) et d'institutrices (aux Batignolles) du département de la Seine seront passées en revue dans un chapitre spécial.

Arrivons à l'enseignement professionnel. Il est donné pour les garçons : à l'Ecole de physique et de chimie industrielles, à l'Ecole Diderot (arts et industries du fer et du bois), à l'Ecole Boulle (art et industrie du mobilier), à l'Ecole Estienne (art et industrie du livre), à l'Ecole Bernard-Palissy (application des beaux-arts à l'industrie), à l'Ecole Germain-Pilon (étude pratique du dessin) et à l'Ecole Dorian (travail du fer et du bois) ; — pour les filles : à l'Ecole Jacquard (professions ayant le vêtement féminin pour objet, repassage), à l'école de la rue Bossuet (couture et confection, peinture et application du dessin), à l'école de la rue Garmeron (professions ayant le vêtement féminin pour objet, commerce, peinture et application du dessin), à l'école de la rue de Poitou (même destination) et à l'école de la rue de la Tombe-Issoire (couture et confection).

Tous ces établissements avaient exposé leurs programmes, leur mode d'organisation et de fonctionnement, leurs remarquables résultats. Il faut avoir vu un atelier de brodeuses, de giletières, un cours de cuisine de l'Ecole Edgar-Quinet, un atelier de lithographie de l'Ecole Estienne, d'ébénisterie ou de sculpture sur bois de l'Ecole Boulle, de modelage de l'Ecole Germain-Pilon, ou un cours de composition décorative de l'Ecole Bernard-Palissy pour se faire une juste idée de l'incontestable maîtrise des jeunes Parisiens et Parisiennes dans l'industrie du meuble, du livre, de la toilette et des

[1] Voir *Les écoles et les œuvres municipales d'enseignement* 1871-1900, par F. Lavergne, Paris, Société anonyme de publications périodiques, 13, Quai Voltaire.

objets d'ornement. Le système de dessin géométrique appliqué à l'industrie du bois et du métal est un modèle du genre, un parfait exemple de l'idéal professionnel qui prédomine dans tous les travaux scolaires. Comme le dit un juge sagace, M. H. Mossier, « il se dégage de tout cela le même indéfinissable parfum d'élégance et de goût. Le but commun de ces écoles y apparaît clairement, qui est de maintenir et de développer ce sens délicat du beau, la seule supériorité dont la concurrence étrangère n'ait pas dépossédé l'ouvrier d'art parisien. »

* * *

Encore un mot du Musée pédagogique de la ville de Paris, qui a son entrée rue Montmartre, 47. Il se compose d'une salle de bibliothèque et de lecture, du musée proprement dit et de la salle des types.

La bibliothèque, qui compte 15 000 volumes, pour la plupart ouvrages d'enseignement, est assez vaste pour contenir 200 personnes et sert à l'occasion de salle de conférences. *Ces 15 000 volumes n'ont rien coûté à la ville.* Le conservateur du Musée s'est borné à retenir pour sa bibliothèque un des deux exemplaires de chacun des ouvrages que les éditeurs adressent à la Direction de l'enseignement pour être soumis à la Commission d'examen des livres. Cet exemple est à généraliser par nos expositions scolaires permanentes suisses.

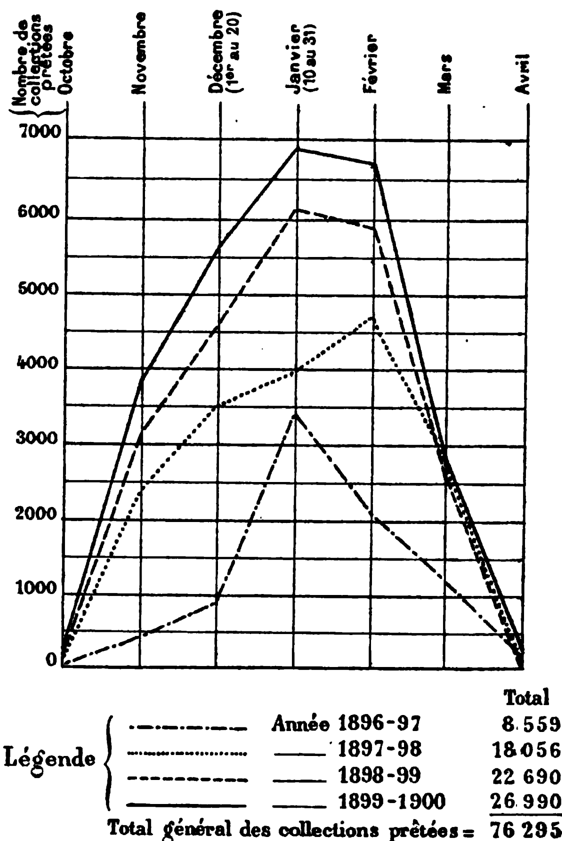
Le Musée proprement dit est la salle consacrée aux travaux d'élèves. L'exposition comprend un petit nombre de spécimens empruntés aux exercices ou travaux ordinaires des écoles maternelles, des écoles primaires élémentaires, des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et professionnelles, le tout judicieusement assemblé, de façon que le visiteur puisse se faire une idée et de l'effort individuel accompli et de la méthode suivie aux différents degrés et dans les divers ordres d'enseignement.

La troisième salle enfin, la plus intéressante à nos yeux, parce qu'elle représente une organisation nouvelle et, croyons-nous, unique, renferme les types numérotés de tous les meubles, objets et moyens d'enseignement en usage dans les écoles de la ville de Paris. C'est là que les directeurs et instituteurs vont voir ce qui convient à leurs classes. Il suffit de prendre le numéro du type qui vous a plu, de le signaler à la direction du vaste magasin scolaire du Quai Henri IV, n° 36, qui vous l'envoie en autant d'exemplaires que vous le désirez. Ainsi les immenses locaux du Quai Henri IV doivent être considérés comme une annexe de la rue de Montmartre, qui renferme, multiplié par x, y ou z, chacun des types reconnus admissibles par la Commission d'examen des livres.

Nous avons visité à deux reprises le Musée de la rue Montmartre et les grands locaux du Magasin scolaire, et chaque fois nous y avons été reçu

avec cette courtoisie parisienne qu'il y a tant de charme à savourer. Tout dans ce Musée est à sa place et sous son vrai jour. Tout y est arrangé de façon à retenir le regard et à laisser dans l'esprit une impression durable. Nous aussi, nous nous associons volontiers au jugement de M. Edouard Petit, qui, au lendemain d'un voyage rue Montmartre, 47, disait simplement en parlant du Musée : « C'est un bijou ».

Un autre Musée pédagogique, fondé en 1889, dépend directement du Ministère de l'Instruction publique. C'est celui de la rue Gay-Lussac. Le mouvement des prêts est figuré par le graphique ci-contre et une seconde illustration montre la salle des expéditions de vues pour projections.



Mouvement de l'expédition des vues du Musée pédagogique.

* * *

Que dire enfin des instituteurs parisiens ? Nous avons passé des heures charmantes en leur compagnie. Esprits ouverts, exempts de toute pédanterie, ils constituent, pour la plupart, une élite intellectuelle digne de tout éloge. Ce qui, dans nos conversations, nous frappait le plus, c'était le ton enjoué, la gaîté de bon aloi, — qui n'exclut d'ailleurs nullement le sérieux du caractère — dont ils faisaient constamment preuve. La plupart sont de grands travailleurs. En dehors de la classe, leur activité s'exerce en de nombreux travaux professionnels. Nous avons trouvé au Pavillon de la ville de Paris de très intéressants recueils de *Conférences pédagogiques,* provenant des diverses écoles de la grande ville. Il y a là des causeries entre le directeur et ses adjoints sur les questions scolaires, des discussions sur un sujet de méthode ou de discipline mis à l'ordre du jour, de véritables conférences même faites par un instituteur ou une institutrice à ses collègues sur une actualité pédagogique, etc. M. Mossier, qui connaît bien son Paris, y voyait trois choses, que tout observateur impartial y découvrira facilement : le rôle inappréciable que

[illegible] les [illegible] directeurs d'écoles communales comme guides, conseillers et stimulateurs de leurs adjoints : *l'esprit de dévouement remarquable qui anime un très grand nombre de maîtres* (c'est nous qui soulignons) et leur désir de se perfectionner sans cesse : enfin le visible souci qu'a ce personnel de faire de l'éducation et non pas seulement de l'enseignement, ou mieux, dirons-nous, de la bonne éducation par le moyen de l'instruction :



Musée pédagogique. Salle d'expédition des vues pour projections.

de tourner toutes les études et tous les exercices vers ce but supérieur : la formation de l'honnête homme et du bon citoyen.

*
* *

Cette rapide revue montre l'énormité de l'effort que la ville de Paris a fait depuis la guerre franco-allemande, la marche toujours ascendante des sacrifices qu'elle consent annuellement pour l'instruction et l'éducation de ses 400 000 enfants âgés de moins de treize ans. A côté des maîtres ordinaires, elle a des maîtres pour les enseignements spéciaux auxquels tous les instituteurs ne peuvent pas être également préparés par les écoles nor-

males. Elle donne gratuitement toutes les fournitures scolaires. Elle distribue des vêtements à ceux qui en ont besoin. Elle a organisé des cantines scolaires, des dispensaires où les enfants reçoivent des soins et des médicaments, des colonies de vacances, des classes de garde, des bourses d'internat primaire, etc.

Quand l'enfant a atteint l'âge de treize ans ou qu'il a obtenu le certificat d'études primaires, des bourses nombreuses dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, dans les écoles primaires supérieures lui ouvrent l'accès des carrières libérales, du commerce et de l'industrie. S'il choisit une de ces professions essentiellement parisiennes, pour lesquelles un apprentissage sérieux, fondé sur l'éducation de l'œil et de la main, est nécessaire, il a à sa disposition ces remarquables écoles professionnelles, vraiment dignes de tout éloge et que nous avons énumérées plus haut. Les cours complémentaires lui permettent de compléter son instruction élémentaire, si, plus modeste, il veut simplement rester encore un an ou deux à l'école primaire. De leur côté, les jeunes filles pourront entrer dans une de ces écoles d'enseignement ménager qui leur donnera le goût des travaux féminins. Pour ceux qui sont pressés, par les nécessités de l'existence, de quitter les bancs de l'école, il y a les divers types de cours du soir : cours d'adultes inférieur, cours d'adultes supérieur, cours commerciaux, cours techniques, cours de dessin, cours de chant.

Le budget général de l'enseignement ascende à un total annuel de près de 32 millions. Il était de 9 millions en 1871. Devant ces chiffres, les commentaires sont superflus. L'œuvre réalisée par la ville de Paris depuis l'année terrible est imposante dans sa grandeur et dans sa variété. Sans doute, il y a eu parfois, dans cette rapide évolution, des arrêts, des hésitations, des poussées trop aventurées, des emballements, des expériences hâtives dont il fallait bientôt revenir, un manque d'orientation, de méthode, de mesure. La marche en avant, quoique lente et pénible, n'en est pas moins là, évidente, pour démontrer le merveilleux développement de l'enseignement municipal parisien. Aussi bien les résultats ne se sont-ils pas fait attendre longtemps. En 1898, le nombre des conscrits illettrés n'était que de 205 sur un chiffre total de 16 602 recrues, alors que sur l'ensemble du territoire français, la proportion des illettrés est encore de 49 recrues illettrées sur 1000 (1897).

Certes, l'œuvre n'est pas achevée, on le voit, et les hommes placés à la tête des institutions scolaires parisiennes le savent mieux que personne. « Le but n'est jamais atteint, écrit M. Lavergne, et il ne peut pas l'être. On croit être arrivé et il faut se remettre en route. Toujours au-delà ! La voie s'allonge sans horizon, sans fin. »

CHAPITRE VI

Les Ecoles normales et la préparation du corps enseignant primaire.

Répéter, après tant d'autres, que « tant vaut le maître, tant vaut l'école », est un lieu commun. Il est clair que sans le maître, l'école n'existe pas et on peut ajouter que, sans le bon maître, la bonne école ne se conçoit pas non plus. La recherche d'un personnel enseignant capable, la formation, l'éducation des maîtres est encore, au commencement du XXme siècle, une des principales préoccupations des gouvernements dans les pays civilisés. « Les meilleures lois, disait déjà le ministre Guizot, les meilleures institutions, les meilleurs livres sont peu de chose tant que les hommes chargés de les mettre en œuvre n'ont pas l'esprit plein et le cœur touché de leur mission et n'y apportent pas eux-mêmes une certaine mesure de passion et de foi... Ce sont surtout les hommes qu'il faut former et animer au service des idées, quand on veut qu'elles deviennent des faits réels et vivants. »

Et dire qu'il a fallu attendre jusqu'au XIXme siècle pour reconnaître que l'art de l'éducation repose sur une véritable philosophie, un ensemble de vérités liées entre elles par les principes et la méthode, et qu'il est de toute nécessité de communiquer à ceux qui ont pour mission d'élever les jeunes générations !

Un siècle a passé et un certain nombre des questions qui se posaient, il y a déjà cent ans, ont conservé toute leur actualité et n'ont pas encore trouvé de solution définitive. Où et comment les élèves doivent-ils se recruter? Quelles études préparatoires doivent-ils faire avant d'entrer à l'école normale; à quel âge doivent-ils y être admis ? Quelles tendances convient-il de donner à l'enseignement normal? Quelle part faut-il y faire à l'enseignement littéraire, à l'enseignement scientifique, à l'éducation professionnelle? Y a-t-il lieu de rétablir l'internat, ou, le régime de l'externat, qui est synonyme de liberté et par conséquent de responsabilité, est-il préférable? Quelle est la situation matérielle faite à l'instituteur? Reçoit-il des bourses, quels diplômes lui décerne-t-on? Lui impose-t-on un stage et doit-il se

pourvoir, après quelques années de pratique, d'un brevet d'aptitude pédagogique? Est-il suffisamment rétribué? Lui assure-t-on une vieillesse honorable par une pension de retraite suffisante? Voilà tout autant de questions qui se posent aujourd'hui presque avec la même acuité qu'au temps où Pestalozzi et Jérémias Gotthelf ont tracé du maître d'école des portraits inoubliables. Nous tâcherons de répondre à ces questions en nous basant sur les faits, sur les documents officiels que les divers Etats avaient exposés à Paris.

Nous ne referons pas ici l'historique de la question des écoles normales[1]



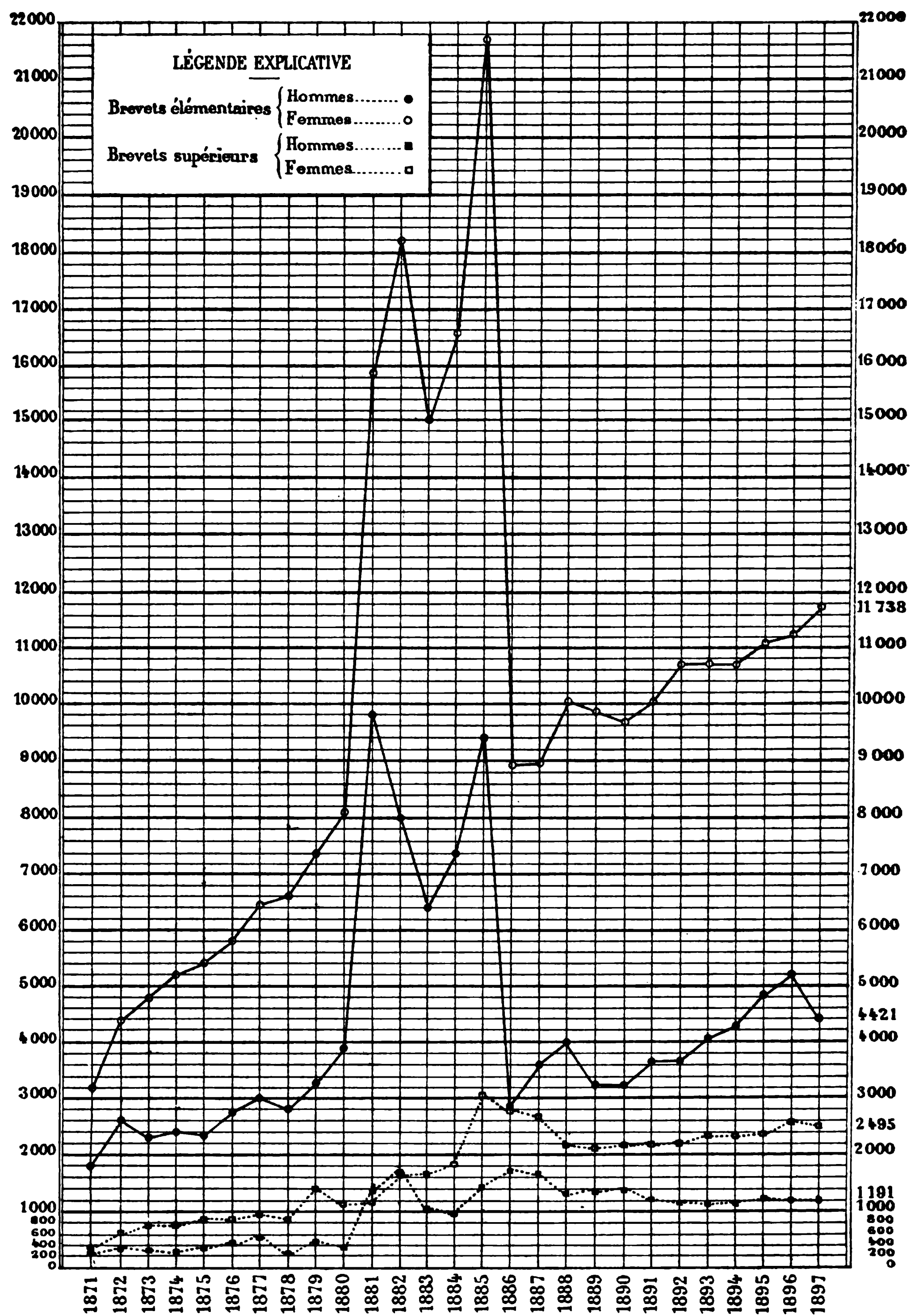
L'école normale d'Evreux et son rucher.

et commencerons par constater le nombre, l'état actuel des écoles normales dans les pays de grande civilisation.

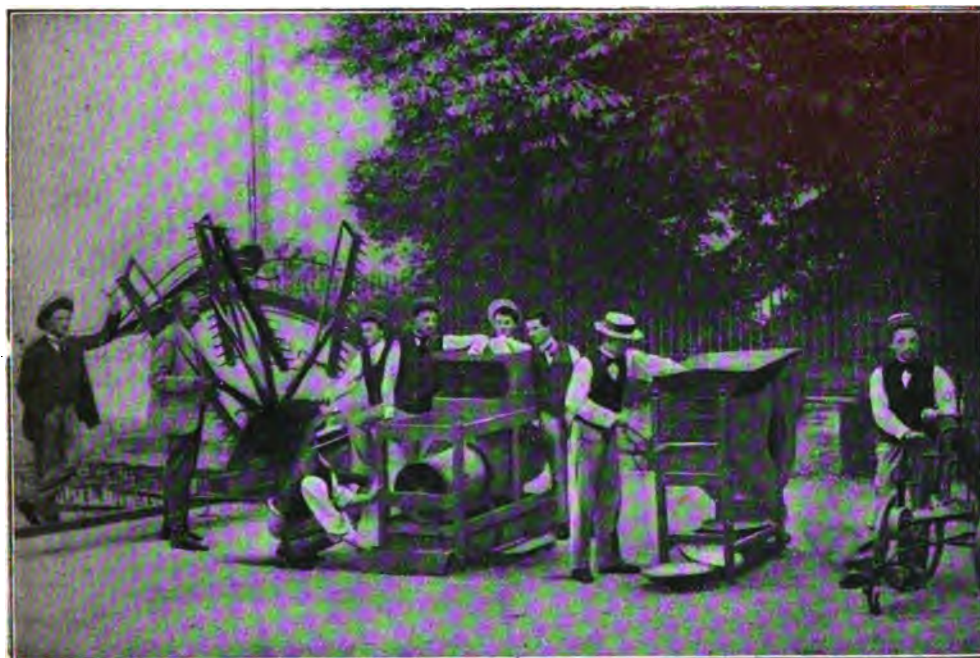
La *France*, on le sait, possède aujourd'hui 87 écoles normales d'instituteurs, soit une par département, avec un effectif de 3865 élèves-maîtres. Au moment où éclata la guerre franco-allemande, presque tous les départements étaient pourvus d'une école normale d'instituteurs; mais on ne comptait que 19 écoles normales d'institutrices. La loi du 9 août 1879, œuvre de Jules Ferry, mit fin à cette situation. Aujourd'hui, cette loi est appliquée dans tous les départements français, qui ont chacun leur école normale d'institutrices, à l'exception du département des Alpes-Maritimes, qui envoie ses élèves-maîtresses à Aix; du territoire de Belfort, qui instruit

[1] Voir, sur ce point, dans le *Recueil des Monographies pédagogiques*, « L'Instituteur primaire en Suisse, son instruction, sa carrière et sa retraite. » — Lausanne, 1896. F. Payot, libraire-éditeur.

NOMBRE DE BREVETS DE CAPACITÉ DÉLIVRÉS DE 1871 À 1897.



les siennes à Vesoul, et des départements du Gers et de Vaucluse, qui ont fusionné leurs écoles normales, le premier, avec celle des Hautes-Pyrénées, à Tarbes, le second, avec celle des Basses-Alpes, à Digne. En Algérie, enfin, deux départements seulement ont une école normale d'institutrices. Celui de Constantine envoie ses élèves à Miliana. Le nombre de ces établissements est en ce moment de 85 avec un effectif scolaire de 3871 élèves-maîtresses. En ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs, deux départements de la métropole (Seine et Seine-et-Oise), les Basses-Alpes et les



Visites agricoles. Ecole normale de Puy.

Hautes-Pyrénées ont été autorisés à se réunir pour l'entretien de leur école normale d'instituteurs.

Si de la France nous passons à l'*Allemagne,* on constate que le nombre des écoles normales (séminaires) s'est beaucoup accru dans les vingt-cinq dernières années. Dans la période de 1828 à 1846, un seul séminaire fut fondé, celui de Breslau, qui ne fut même jamais ouvert. A partir de cette date, le mouvement en faveur de la préparation du personnel enseignant s'accentua, puisque, de 1846 à 1870, 20 écoles normales nouvelles furent créées. Il ne s'est pas ralenti jusqu'à nos jours. En 1870, on comptait un élève-maître pour 4930 habitants; aujourd'hui, il y en a un pour 2704 habitants.

En ce moment, la *Prusse* compte 115 séminaires où 750 professeurs

ordinaires et 82 professeurs extraordinaires distribuent l'enseignement à 11 [illegible] élèves-maîtres, dont 7[illegible]7 sont de confession protestante et 3367 de confession catholique.

La *Bavière* offre une plus grande bigarrure. Elle possède 30 établissements préparatoires (Präparanden-Schulen) aux études de l'école normale (20 catholiques et 10 protestants), 7 écoles normales proprement dites (5 catholiques et 2 protestantes) avec deux ans de cours et 5 écoles normales



Etudes zootechniques à l'école normale.

(3 catholiques et 2 protestantes) avec cinq ans de cours. 241 professeurs y forment 842 élèves-maitres et 1535 élèves des écoles préparatoires. Comparé au chiffre total de la population, il y a un élève-maitre pour 6486 habitants.

La *Saxe* a 11 écoles normales à six classes, le *Wurtemberg* 4 à trois ans, avec des écoles préparatoires de deux ans, le *Grand-Duché de Bade* 4, la *Hesse* 3. Pour ne pas allonger outre mesure cette énumération, disons que tous les Etats allemands ont leurs séminaires avec un cycle d'études de quatre à six ans. Au total, l'empire allemand en compte aujourd'hui 180 environ.

L'Allemagne n'ouvre que difficilement les portes de l'enseignement à la

femme. Aussi bien le nombre des écoles normales d'institutrices y est-il beaucoup plus réduit que celui des écoles normales d'instituteurs. Ainsi, la Prusse qui a 115 écoles normales d'instituteurs n'en a que 10 pour les institutrices. Nous ne parlons ici que des établissements officiels, car en Prusse une quantité de maîtresses d'écoles sont formées dans les écoles normales privées ou dans les sections pédagogiques des écoles supérieures de jeunes filles. La Bavière a 3 écoles normales d'institutrices, la Saxe 3, le Wurtemberg 1, le Grand-Duché de Bade 3, la Hesse 1, les grands-duchés de Mecklenbourg 6, l'Alsace-Lorraine 3, etc. Au total, l'Allemagne compte une quarantaine d'écoles normales pour institutrices.

Si, à ce nombre, nous ajoutons les écoles supérieures de jeunes filles avec leurs sections pédagogiques et les écoles normales privées, nous trouvons au total 94 établissements normaux (60 pour la Prusse et 34 pour les autres Etats de l'Empire).

L'*Angleterre* a ses *training colleges* ou écoles normales qui appartiennent aux diverses sociétés donnant l'enseignement primaire et aux diocèses. Elles ont donc un caractère privé, mais reçoivent de fortes allocations de l'Etat. Quelques-unes sont annexées aux collèges universitaires. Les unes reçoivent des élèves-garçons, d'autres, des élèves-filles. Quelques-unes sont mixtes. Ces *training colleges* sont au nombre de 45, instruisant 5600 élèves. L'*Ecosse* a, de son côté, ses écoles normales qui comptent plus d'un millier d'élèves garçons et filles. L'*Irlande* elle-même a 5 écoles normales, dont 2 pour instituteurs, 1 pour institutrices et 2 mixtes. Ces écoles renferment en moyenne de 700 à 800 élèves.

Dans les *Pays-Bas,* l'Etat entretient 6 écoles normales. Une des plus connues est l'école normale des instituteurs à Haarlem. Les cours des écoles normales hollandaises durent quatre ans et sont parfois précédés d'une classe préparatoire.

La *Belgique* possède 13 établissements normaux officiels pour former le personnel enseignant primaire. En outre, il existe une quarantaine d'écoles normales agréées par l'Etat. Les écoles normales pour élèves-filles y sont plus nombreuses que les écoles normales de garçons.

Dans l'*Autriche* proprement dite, il y a 50 écoles normales pour les instituteurs et 30 pour les institutrices. Comme en Allemagne, les hommes sont en grande majorité dans le corps enseignant.

Dans la *Hongrie,* sur les 70 écoles normales, l'Etat en entretient 23, les communautés religieuses 47 (26 catholiques, 5 grecques non-orthodoxes, 5 orthodoxes, 6 luthériennes, 3 calvinistes, 1 israélite et 1 d'association). Au total, il y a 48 écoles normales d'instituteurs et 22 écoles normales d'institutrices. Le nombre des élèves dépasse 6000. La Croatie et la Slavonie, de leur côté, possèdent 6 écoles normales, 4 pour les instituteurs et 2 pour les institutrices.

Le *Portugal* assure le recrutement de son personnel enseignant

primaire par les deux écoles normales de Lisbonne et de Porto. Il paraît que certains districts possèdent des écoles où l'on prépare à l'enseignement. Ce sont des sortes d'écoles primaires supérieures ou d'écoles complémentaires auxquelles est jointe une chaire de pédagogie.

L'enseignement pédagogique est donné en *Espagne* dans 48 écoles normales pour instituteurs et 33 pour institutrices. L'organisation de ces établissements laisse, d'ailleurs, beaucoup à désirer.

Les écoles normales *italiennes* sont au nombre de 150. Beaucoup d'entre elles sont très florissantes. L'Italie possède, en outre 3 écoles normales spéciales d'éducation physique et une école normale de travail manuel éducatif.

L'*Etat roumain* entretient 9 écoles normales pour la préparation des maîtres et des maîtresses d'école : une pour les maîtres d'école (instituteurs) des communes urbaines, 5 pour ceux des communes rurales, 3 pour les maîtresses d'école sans distinction. A chaque école normale rurale sont annexés une école primaire et un atelier de travail manuel appliqué à l'agriculture.

Nonobstant les efforts du gouvernement, il manque encore à la *Russie* un nombre d'écoles normales suffisant pour permettre une préparation professionnelle sérieuse. Des établissements spéciaux y préparent les maîtres primaires. A la vérité, il y en a de deux sortes : les établissements de culture générale et ceux destinés spécialement aux études pédagogiques. Dans cette dernière catégorie rentrent les écoles normales, les séminaires, les écoles pédagogiques et les cours pédagogiques permanents annexés aux écoles primaires. Les écoles normales primaires supérieures, au nombre de 10 seulement, se trouvent dans les arrondissements d'enseignement public qui comptent 700 élèves. Les écoles normales primaires proprement dites avec 4500 élèves sont au nombre de 65. Il existe 4 écoles normales pour femmes. Les écoles normales supérieures ont pour objet de former des maîtres pour les écoles urbaines ; les écoles normales primaires, des maîtres pour les écoles primaires. Afin de permettre aux élèves de s'exercer à la pratique de l'enseignement, il existe, auprès de ces instituts, des écoles urbaines et, auprès des séminaires normaux, des écoles primaires d'application. Il existe, en outre, dans le ressort de l'administration ecclésiastique, 14 écoles normales du clergé dont le cours est de deux années et qui comptent environ 1100 élèves. Peuvent enseigner enfin en Russie tous ceux qui attestent avoir suivi les cours d'un établissement supérieur ou secondaire. La seule condition exigée est une leçon d'épreuve. Malgré la diversité des écoles qui préparent à la carrière de l'enseignement, les établissements pédagogiques ne fournissent que le quart du personnel pour assurer le service. Les gymnases et les écoles ecclésiastiques, ainsi que les internats, procurent le complément obligatoire, soit environ 9000 élèves.

Dans huit endroits différents du territoire, l'intéressant Pays des lacs,

la *Finlande,* a 10 écoles normales, la moitié pour instituteurs et la moitié pour institutrices, dont 8 finnoises et 2 suédoises. Ces institutions sont fort bien organisées et outillées.

La *Suède* occupe un rang élevé au point de vue de la préparation professionnelle du corps enseignant. On compte dans ce pays 12 écoles normales (séminaires), dont 7 pour instituteurs et 5 pour institutrices. Ces écoles ont 4 classes d'une année chacune. Dans les écoles normales de jeunes



Ecole normale de Tokyo : Salle de classe.

filles, il y a des classes spéciales pour la préparation de bonnes institutrices des petites écoles ou écoles primaires élémentaires. En outre, il y a pour les instituteurs et institutrices des petites écoles 14 séminaires soutenus par des conseils provinciaux. L'Etat a aussi créé une école normale pour la formation des instituteurs et des institutrices, des petites écoles finnoises et une pour ceux des écoles laponnes.

En *Norvège,* la préparation des maîtres est remise à 10 séminaires, dont 6 appartiennent à l'Etat et 4 à des particuliers. Ces écoles ne se contentent pas de préparer les futurs instituteurs et institutrices ; elles organisent, et l'exemple est à imiter, des cours de vacances dans lesquels on étudie ou l'on reprend l'enseignement des travaux manuels, de l'éco-

nomie domestique, de la cuisine, de la gymnastique, du dessin et du chant.

Si, de la vieille Europe, nous passons à la jeune *Amérique*, un pays doit nous arrêter, c'est la grande république des Etats de l'Union. On comprend que les écoles normales se soient rapidement développées dans un pays où selon le mot du Dr Channing, « on admet qu'il faut plus de sagesse



Ecole normale de Tokyo : Laboratoire pour manipulations.

pour élever un enfant que pour gouverner un Etat. » Les premières ont été créées à l'instigation de Charles Brooks et d'Horace Mann entre les années 1839 et 1850, dans la Nouvelle-Angleterre, l'Etat de New-York et la Pensylvanie. Depuis 1870, le nombre en a beaucoup augmenté et aujourd'hui (statistique de 1898), on n'en compte pas moins de 345 (publiques ou privées, en égale proportion environ). Ce sont toutefois les écoles normales de l'Etat qui fournissent le plus fort contingent d'élèves, soit 46 245 contre 21 293 instruits dans les écoles normales privées. Les Etats-Unis ont donc une armée de 67 538 étudiants pédagogiques.

Puis il y a encore les *Teacher's Training Classes* qui préparent sommairement plus de 16 000 élèves, enfin les *Teacher's Institutes*, qui assurent le lendemain de l'école normale américaine et sont destinés à compléter

la préparation des maîtres entrés dans la carrière. Il faudrait y ajouter encore les « écoles d'été » (Summer Schools) qui, sous des types divers, offrent aux hommes d'enseignement les ressources multiples de leurs innombrables conférences. L'une des plus fameuses de ces écoles d'été est celle de Chautauqua, qui a trouvé des imitatrices dans plus de 300 établissements.

Trois écoles normales préparent les maîtres au *Canada* ; deux catho-



École normale de Tokyo : Travaux à l'aiguille.

liques, celle de Laval à Québec et de Jacques Cartier à Montréal ; une protestante enfin, celle de M. Gill à Montréal.

La *République Argentine* a une trentaine d'écoles normales. L'*Uruguay*, la *Guadeloupe*, la *Martinique*, la *Guyane* en ont également fondé.

Elles sont fort bien installées et outillées et peuvent rivaliser avec les écoles normales de nos pays.

En Asie, c'est le *Japon* qui offre un exemple unique de développement rapide et complet des institutions scolaires. A partir de la révolution de 1868, qui supprima le gouvernement féodal des daïmios, de nombreuses écoles normales virent le jour. Il en existait une à Tokyo ; 7 autres furent fondées en 1873-74. Aujourd'hui le Japon possède 68 écoles normales (parmi lesquelles 16 pour filles).

Les aspirants doivent avoir accompli leur dix-septième année au moment de leur entrée dans ces écoles. L'Etat et les provinces leur fournissent la table, le logement, les livres, jusqu'à l'argent de poche. De leur côté, les élèves s'engagent à se consacrer à l'enseignement public pendant les dix années au moins (cinq pour les filles) qui suivent leur sortie de l'école.

Deux établissements spéciaux à trois classes, semblables aux institu-



Ecole normale de Tokyo : Cour de récréation.

tions françaises de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud, préparent les futurs professeurs d'école normale. Ils sont situés à Tokyo.

L'*Australasie britannique* et la colonie de *Victoria* ont aussi leurs écoles normales.

*
* *

En Suisse, les écoles normales, tant publiques que privées, sont en ce moment, au nombre de 39 (30 établissements de l'Etat et 9 dirigés par des particuliers). Il y en a 25 dans la Suisse allemande, 12 dans la Suisse française et deux dans la Suisse italienne. Plusieurs cantons en ont deux, ainsi Zurich, Argovie, Tessin, Vaud. Berne en possède cinq et le Valais

quatre. Dans cinq cantons, les Grisons, Soleure, Neuchâtel, Genève et Schaffhouse, elles sont annexées aux gymnases ou aux écoles cantonales dont elles forment une section plus ou moins indépendante. Six cantons n'ont aucune école normale. Zurich, Berne, Argovie, Tessin, Vaud, Valais, Neuchâtel et Genève ont des écoles normales d'institutrices ou du moins des institutions chargées de préparer des institutrices. Six cantons, Zurich, Berne, Schwytz, Zoug, les Grisons et Neuchâtel ont des écoles normales privées entretenues par des particuliers ou par des associations.

En 1899, ces 39 établissements comptaient 1287 élèves-maîtres, 1052 élèves-maîtresses, soit au total 2339 aspirants et aspirantes à l'enseignement. Les leçons leur sont données par 372 professeurs-hommes et 105 professeurs-femmes. 293 instituteurs et 293 institutrices en sont sortis à la fin de l'année scolaire 1898-99, munis de leur brevet de capacité.

* * *

Cette rapide revue nous permet, sans doute, de constater que les écoles normales ou séminaires des nations civilisées ne sont pas toutes moulées sur le même modèle. Il n'en est pas moins vrai qu'une certaine unité tend à s'établir dans le recrutement, dans les programmes et dans l'enseignement donné aux futurs instituteurs.

D'autre part, l'examen que nous venons de faire nous montre qu'il peut y avoir de très bons maîtres formés autrement que dans les écoles normales, ayant naturellement le goût et le tact qu'exige l'enseignement ou ayant acquis cette qualité par l'expérience du gouvernement des enfants. Il y en a, de ces instituteurs, dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé. Il ne serait pas même bon que les écoles normales eussent le monopole de la préparation des maîtres. Il leur manquerait ainsi un stimulant très efficace. Toutefois, l'étude que nous faisons de cette question nous autorise à affirmer qu'il n'est pour ainsi dire pas de peuple civilisé en Europe, en Amérique, en Océanie et même en Asie et en Afrique, qui n'ait aujourd'hui des écoles normales entretenues par les pouvoirs publics. Si elles ne fournissent pas tout le personnel enseignant, elles en préparent certainement la partie la mieux instruite, la plus apte à remplir la délicate tâche qui l'attend. Dans aucun Etat, on ne trouve un corps complet d'instituteurs bien préparés sans écoles destinées à cette préparation et sans examens sérieux qui en sont la sanction. On reconnait que l'école normale est l'établissement le mieux approprié pour former un corps enseignant ayant reçu une instruction suffisante, possédant un fonds de moralité solide, aimant l'enfant et sachant enseigner. L'école normale, mieux que tout autre établissement, permet de développer chez le futur maître les qualités que l'on attend de lui, de lui donner la patience et l'autorité suffisantes, d'en faire un maître dévoué à ses fonctions, parce qu'il sent l'importance de l'œuvre

sociale à laquelle il coopère, sans avoir, au reste, un sentiment exagéré de sa personne.

Aujourd'hui on compte dans le monde entier à peu près 1500 écoles normales. Dans les écoles normales d'instituteurs, il n'y a que les cinq sections pédagogiques suisses, sauf erreur, qui soient rattachées à un autre établissement secondaire. Toutes les autres ont leur vie propre et sont considérées comme de véritables écoles professionnelles.

La première conclusion qui s'impose peut donc être formulée comme suit :

Pour avoir de bons maîtres, il n'y a pas de préparation plus sûre et plus efficace que celle de l'Ecole normale considérée comme une école indépendante, professionnelle, ayant sa vie et son but propres.

* * *

Une seconde question à examiner est celle *du recrutement des élèves*. En France, les candidats à l'école normale étaient autrefois préparés dans les écoles primaires par les soins des instituteurs qui, tout en leur donnant le complément d'instruction nécessaire, les associaient, presque partout, à leur œuvre d'enseignement. Au dire de M. Bayet, directeur actuel de l'enseignement primaire en France, c'est peut-être le moyen le plus sûr de ne faire entrer à l'école normale ni vocations légères ni existences déclassées. Nous ne sommes pas loin de partager son avis. L'influence d'un bon maître est souvent décisive sur les jeunes gens. Une fois entrés à l'école normale, ces campagnards non-blasés, pour qui l'enseignement offre tout l'attrait de la nouveauté, se donnent en entier à leur travail et deviennent, au bout de quelques années, d'excellents instituteurs. Aujourd'hui, la plupart des élèves-maîtres en France viennent des écoles primaires supérieures qui organisent cette préparation, sans se détourner de leur principal but : celui de fournir des jeunes gens pour le commerce, l'industrie et l'agriculture.

Les écoles normales d'Allemagne ont presque toutes, — la Saxe exceptée, qui a des séminaires avec six ans de cours, — des *Præparanden-Schulen* de deux ans où les élèves entrent à l'âge de quatorze ans. On admet en Allemagne que les futurs maîtres doivent autant que possible acquérir la culture générale dans un *établissement préparatoire*. Ces établissements sont rattachés aux séminaires ou à une école primaire supérieure (école secondaire, Bürgerschule), suivant les circonstances locales. Ces classes préparatoires sont aux séminaires ce que les progymnases sont aux gymnases, les gymnases eux-mêmes aux universités ou les écoles industrielles aux écoles polytechniques.

En Hongrie, les candidats à l'école normale doivent être âgés de quinze ans au moins. Pour les jeunes filles, on se contente de l'âge de quatorze

ans. Les premiers doivent avoir fait les quatre premières classes d'une école primaire, d'une école primaire supérieure ou d'une école secondaire.

En Belgique, les élèves sont admis à l'âge de quinze ans et les cours durent quatre années.

L'entrée au séminaire suédois ne peut avoir lieu avant seize ans révolus. En Hollande, on descend jusqu'à quatorze ans et au Japon on va jusqu'à dix-sept ans.

En Suisse, les dispositions relatives au recrutement et aux connaissances exigées des candidats varient de canton à canton. Parmi les 39 établissements normaux, 26 exigent que les élèves admis aient passé par l'école secondaire. Les uns demandent quatre ans, d'autres trois ans ou deux ans, d'autres enfin seulement un an ou même moins d'enseignement secondaire. 12 se contentent du savoir acquis à l'école primaire. Il est clair que recevoir des élèves qui tous aient passé par l'école secondaire constitue un sérieux avantage. Une partie de la culture générale étant déjà acquise, les leçons peuvent prendre plus tôt un caractère professionnel. C'est là une forte avance. On cherche aussi, de plus en plus, à faire passer par les classes secondaires tous les jeunes gens qui ont en vue la carrière de l'enseignement. Même dans les cantons qui ne font pas du passage à l'école primaire une obligation générale comme dans les cantons de Berne, de Schwyz, de Fribourg, du Tessin, de Vaud, par exemple, les écoles normales recrutent chaque année un certain nombre d'élèves venant des établissements secondaires et n'ont pas lieu de le regretter. Toutefois, il est bon de le répéter, la valeur des élèves-maîtres dépend moins d'une dose plus ou moins forte de savoir que des aptitudes, des qualités morales, de l'énergie du caractère. Que de fois ne voit-on pas un bon élève d'école primaire, mal préparé peut-être, mais d'intelligence vive, égaler et même distancer tel élève des écoles secondaires, de savoir plus étendu, mais d'esprit plus fatigué et moins curieux des choses de l'esprit! Tout bien considéré, on en arrive à préférer, faute de mieux, à des candidats instruits des candidats « instruisables ».

Presque partout l'admission a lieu à la suite d'un concours ou d'examens qui portent, le plus souvent, sur la langue maternelle, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, le chant et quelquefois même le dessin. En France, on a la liste d'admissibilité, arrêtée après une première série d'épreuves et la liste d'admission définitive, arrêtée après quelque temps de séjour à l'école, alors que les professeurs ont pénétré plus avant dans l'esprit des élèves, qu'ils se sont efforcés de rechercher non plus seulement ce qu'ils savent, mais ce qu'ils sont capables d'apprendre et aussi de découvrir les qualités et les défauts de leur caractère. Cette tendance à l'admission conditionnelle (*probeweise,* disent les Allemands) tend à se généraliser.

Mais il n'y a pas que les aptitudes intellectuelles et morales. Il y a aussi les aptitudes physiques. La carrière de l'enseignement est pénible, absorbante. Elle exige une santé robuste. Les faibles constitutions s'y

épuisent à bref délai. Il y faut, à tout le moins, une vue et une ouïe normales. On se plaint un peu partout du mauvais état de santé des fonctionnaires de l'enseignement. On s'étonne qu'il faille déjà, au bout de quelques années de pratique, accorder des congés, procéder à des remplacements. Mais on est précisément en droit de se demander si l'on accorde partout une attention suffisante à la question sanitaire. Chaque école normale soumet-elle à un examen médical serré les jeunes gens qui désirent y entrer?



Le dortoir (Ecole normale de Lyon).

2me conclusion : *L'admission à l'école normale, conditionnelle ou définitive, a lieu à l'âge de seize ans, à la suite d'un concours et d'un examen médical.*

* * *

La question du *régime intérieur* nous amène à parler de l'internat et de l'externat. En France, toutes les écoles normales sont sous le régime de l'internat, sauf deux, celles de Mâcon et d'Ajaccio, et encore, dans cette dernière ville, a-t-on dû revenir à l'ancien système, vu les tristes expériences faites au point de vue disciplinaire. Nous avons tenu à voir l'école normale de Mâcon. Les élèves sont placés dans des familles honorables de

la ville. Les pensions sont surveillées et souvent visitées par le directeur et les maîtres. Le directeur de l'établissement nous a assuré que l'on était satisfait de ce régime ; mais, en thèse générale, la France est loin d'être acquise à l'idée de l'externat, de la liberté d'action et presque de mouvement pour les élèves. Sans doute, le régime claustral a disparu. La vie dans les écoles normales n'est plus fermée et les élèves, dans des sorties régulières, sont mis en communication avec le dehors. A l'intérieur, une surveillance bienveillante, un régime vraiment libéral ont remplacé la discipline rigoureuse, autoritaire, répressive d'autrefois. Quoi qu'on en dise cependant, l'école normale française n'en est pas moins restée une sorte de séminaire laïque, et on peut à bon droit se demander si quelques sorties, quelques excursions faites sous la surveillance des maîtres suffisent pour faire l'apprentissage de la liberté et travailler à cette éducation de soi-même qui est le devoir de tout homme ici-bas et, en particulier, de celui qui aspire au rôle de formateur de consciences.

En Allemagne, le régime de l'externat constitue une exception. Dans les séminaires mêmes où les élèves-maîtres sont placés dans des familles, comme à Erfurt, à Weimar, à Gotha, les professeurs ont chacun un certain nombre de pensions sous leur surveillance. Un mouvement libéral cherche bien à ouvrir des écoles normales dans les villes universitaires, à combattre la claustration, le casernement. L'internat toutefois est la règle générale et la discipline y est, le plus souvent, très rigide, presque militaire. A Esslingen, nous avons vu un cachot où un élève avait été enfermé pour insubordination et s'était pendu quelque temps avant notre passage dans cette ville.

L'Autriche-Hongrie n'admet, en général, que des élèves externes dans ses écoles normales, du moins dans les séminaires de garçons. La Suède et les Etats-Unis ont également l'externat.

En Suisse, 24 écoles normales publiques ou privées ont des internats pour tout ou partie de la durée des études. Neuf écoles normales d'institutrices et quatre écoles normales d'instituteurs, sans compter les sections pédagogiques, n'en ont pas. C'est le cas de Küssnacht et de Lausanne, par exemple. Toutes les écoles normales privées ont l'internat. A Hofwyl, les élèves de dernière année quittent le séminaire pour entrer dans des pensions du village voisin. Ce système est très critiqué et les instituteurs bernois, dans une récente requête, demandent le transfert de l'école normale de Hofwyl à Berne et la suppression de l'internat[1].

L'internat poursuit un double but éducatif et économique. C'est au premier de ces points de vue que cette institution est battue en brèche un peu partout.

Auquel des deux systèmes donner la préférence ?

[1] Voir *Eingabe an den grossen Rat des Kantons Bern, in Sachen der Lehrerbildung*. Bern, Buchdruckerei Büchler und Cie. 1901.

Nous l'avons dit et ne pouvons que le répéter : Il y a de sérieux avantages à accorder une liberté plus grande aux élèves-maitres. La liberté n'est point la licence et la première ne va pas sans la responsabilité. Les devoirs augmentent dans la même proportion que les droits. Cette discipline élevée, libérale est possible. Elle encourage l'initiative : elle aime toute honnête liberté. Un régime familial de liberté bien entendue, opposé au régime claustral de l'internat ou même à celui des pensions officielles fermées et contrôlées, vaut mieux que l'éducation étroitement serrée et oppressive.

Nous sommes ainsi conduits à formuler une troisième conclusion : *Dès son entrée à l'école normale, le futur maitre, la future institutrice doit faire de la liberté un apprentissage graduel, en connaître les obligations et les responsabilités. Le régime familial de l'externat est donc préférable à celui de l'internat et même à celui des pensions fermées et contrôlées.*

* * *

Malgré l'extrême variété constatée dans les divers pays au point de vue des *études*, on peut cependant dégager les tendances de l'*enseignement normal*. Partout l'enseignement se compose d'une partie littéraire, d'une partie scientifique et d'une partie pédagogique ou professionnelle. Pour parcourir les diverses parties de ce programme, la durée des études varie à l'étranger autant que chez nous et va de un à six ans. La France a un cycle d'études de trois ans, l'Allemagne de quatre ans (les deux années passées à l'établissement préparatoire non comprises). La Saxe réclame même huit ans pour former un maître d'école. En Belgique, dans les Pays-Bas, en Suède, les cours durent quatre ans. La Russie et la Norvège se contentent de trois ans.

Nulle part on ne songe à abréger ce temps de préparation, au contraire. En France, où les programmes sont soumis, en ce moment, à un remaniement complet, on cherche à créer auprès de chaque école normale une section préparatoire, semblable aux *Præparanden-Anstalten* allemands dont nous parlions plus haut, sorte d'école primaire supérieure, dont le but serait de faciliter le recrutement en préparant les candidats. C'est dans cette espèce de vestibule, véritable pépinière de l'école normale, que les goûts, les aptitudes et la moralité peuvent être étudiés à l'avance. C'est là que l'on poursuit l'acquisition de la culture générale tout en ne perdant pas de vue le but particulier de l'établissement : celui de préparer de bons élèves à l'école normale. On pense chez nos voisins que, dans chaque département, une école primaire supérieure pourrait être annexée à l'école normale et transformée en école préparatoire. On le voit, presque partout, on trouve le temps consacré à la préparation des maitres insuffisant et l'on cherche à le prolonger, soit en ajoutant de nouvelles années d'études, soit en préparant

dans des écoles *ad hoc* les jeunes gens qui se vouent à la carrière de l'enseignement.

Mais revenons au programme, en commençant par la partie littéraire. Il est certain qu'ici pas mal de matières pourraient être réduites et supprimées, en grammaire et en orthographe, en analyse, en littérature. M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'instruction publique, nous a affirmé que, dans son pays, les suppressions allaient, avant tout,



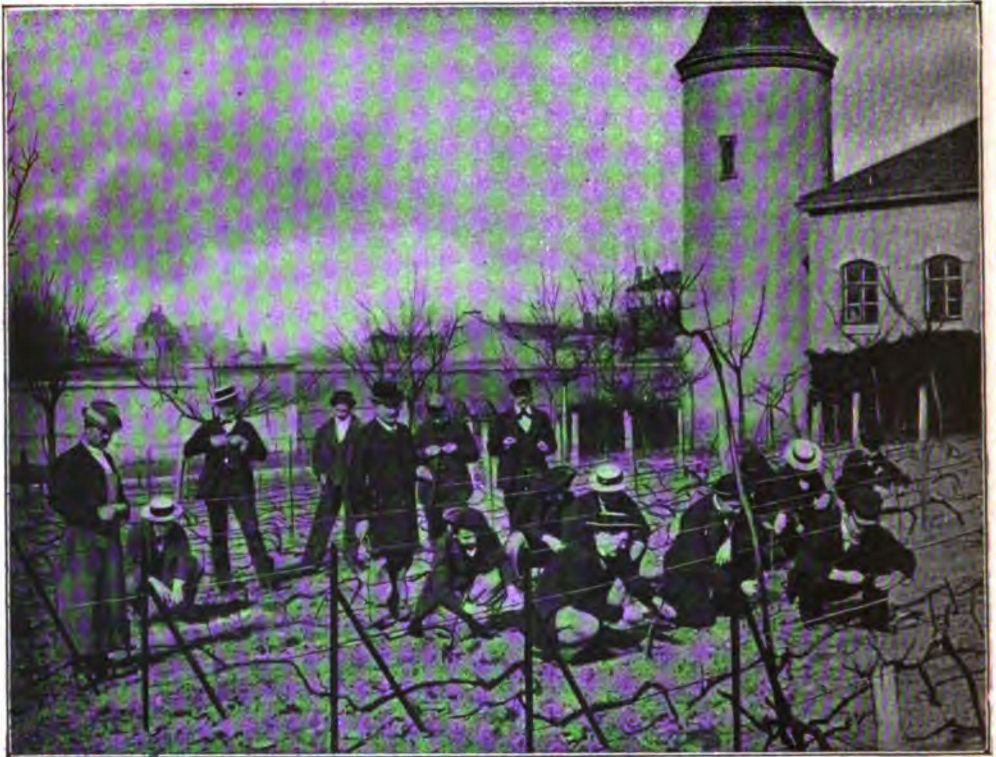
Au jardin (Ecole normale de Lyon).

porter sur le programme de la partie littéraire. Beaucoup de bons esprits, en France, ne sont pas loin d'admettre, par exemple, qu'un cours de littérature détaché et donné en dehors des autres leçons de langue ne se justifie pas à l'école normale.

Quel est, en effet, le but de cet enseignement littéraire à l'école normale? Initier les élèves aux beautés de la langue maternelle et faire qu'elle devienne pour les futurs maîtres un puissant moyen de développement, pour eux d'abord et ensuite pour les enfants dont ils auront plus tard à diriger l'éducation. C'est précisément ce double but de l'enseignement à l'école normale qu'il ne faut jamais perdre de vue. On oublie trop que l'école normale forme des fonctionnaires, des instituteurs et des institutrices, qui y acquiè-

rent une culture générale pour en faire profiter les autres. Il s'agit donc pendant leur passage à l'école de leur fournir des instruments dont ils puissent se servir plus tard.

Tout le monde est d'accord sur les services que nous rendent les études littéraires en tant que gymnastique de l'esprit, moyen de développement intellectuel. L'analyse littéraire bien comprise, l'interprétation des auteurs, la lecture expliquée, les exercices de composition sagement gradués assou-



Taille de la vigne (Ecole normale de Lyon).

plissent et aiguisent l'intelligence. A cela rien à redire. Par ces exercices, le jugement acquiert de la finesse, de la pénétration et le goût se forme. Encore faut-il que ces analyses littéraires sortent du cadre d'une simple paraphrase de l'auteur où l'on suit le récit en approuvant avec force éloges : « comme le plan est bien suivi ! quel portrait l'auteur nous trace ! quelle finesse, quel mouvement et quelle expression dans ce vers ! ces vers sont charmants, pleins de délicatesse, etc., etc. »! Ce qu'il importe de savoir, c'est ce que l'élève pense lui-même du style, de sa force, de son mouvement, de sa rapidité. En quoi consiste la concision ? Pourquoi y a-t-il de la vie dans ce récit, du relief dans le style ? Où est la couleur ? Où sont les transitions ? Quel est le passage qui a été le plus difficile à traiter ? etc., etc.

Quant à la composition française, elle est à un haut degré une méthode. une discipline pour l'esprit qu'elle oblige à se concentrer, à s'ordonner. Sur ce point, nous ne pouvons que nous associer pleinement au jugement de Vinet qui disait : « La seule étude des langues fait plus pour étendre l'esprit, plus pour le mettre à la hauteur des idées générales, plus pour le préparer à la philosophie que toute autre étude à laquelle ses premières forces pourraient être appliquées ».

Reste l'histoire littéraire proprement dite. Est-il nécessaire de rappeler que l'histoire de la littérature, pas plus que l'histoire nationale ou universelle, n'est une aride nomenclature de faits, de noms, de dates? C'est davantage la littérature dans ses monuments, c'est-à-dire les auteurs eux-mêmes qu'il faut étudier plutôt que son histoire. A quoi peuvent bien servir, d'un côté, dans une école normale, les longues considérations critiques sur la valeur d'une œuvre que l'élève ne connaît pas, qu'il n'a pas lue, qu'il n'aura peut-être jamais l'occasion de lire et d'où il ne pourrait rien tirer de pratique pour ses leçons, si, par hasard, le dit ouvrage lui tombait sous les yeux? D'autre part, quelle utilité y a-t-il à parler, pendant des heures et des semaines entières, de Voltaire ou de Rousseau, alors que l'élève n'a pas lu une ligne de ces auteurs ? Que me font à moi les fabliaux, les chansons de geste ou les trouvères, Mlle de Scudéry ou J.-B. Rousseau, si instituteur, je suis incapable de trouver dans les auteurs qui parlent la langue d'aujourd'hui, c'est-à-dire la mienne, les modèles dont j'ai besoin pour mes leçons : une description, un récit, un dialogue, un portrait, etc ? L'histoire littéraire ainsi comprise habitue l'élève à cet esprit de critique à outrance, souvent dissolvant et malsain, que l'on reproche à bon nombre de nos jeunes gens, à la manie de tout vouloir apprécier et juger, à la superficialité, à se payer de mots, au verbiage dont parle Michel Bréal quand il dit : « Tous ceux qui connaissent notre instruction publique avoueront que la plaie dont nous souffrons le plus, non pas seulement à l'école primaire, mais à tous les degrés de l'enseignement, c'est le verbalisme. Trop de mots, pas assez de choses : sous les mots, nous ne voyons pas les choses qui les recouvrent, et le langage, au lieu de nous servir à découvrir la réalité, le plus souvent nous la dérobe ». A examiner ainsi « les alentours d'un livre, d'un morceau, en rôdant autour de l'œuvre sans entamer le bois, en examinant la maison sans l'ouvrir, en dépouillant l'os sans rompre la moelle », on fait des dévoyés, des déracinés, des déliquescents littéraires, ridicules et prétentieux. S'il le fallait, nous pourrions en citer de nombreux exemples. Est-ce à cela que doit tendre l'enseignement littéraire ?

Dans une école destinée à former des éducateurs, nous croyons que la littérature en général doit exercer une influence directe, éducative, sur le développement intérieur. Non seulement le domaine intellectuel en est agrandi après chaque leçon, mais le monde moral y trouve son compte. par les sentiments les plus élevés, les puissances les plus hautes de l'âme

humaine dont l'élève fait, en quelque sorte, la découverte. Nos études et nos lectures littéraires contribuent, pour une grande part, à former notre idéal moral. Après avoir lu un beau morceau, l'élève doit se croire meilleur, s'estimer davantage et être plus disposé à faire effort et à être bon. Quel choix difficile à faire au milieu de tous ces ouvrages si divers, si inégaux de valeur et avec quel soin et quelle délicatesse ne convient-il pas de se servir de cet instrument puissant de développement moral !



Greffe sur table (Ecole normale, Le Puy).

Quant aux *langues vivantes,* qui sont presque partout enseignées, sauf peut-être dans le canton du Valais, elles sont apprises pour être parlées. L'enseignement doit donc avoir un caractère essentiellement pratique et veiller attentivement à la bonne prononciation. La méthode dite « directe », basée sur l'intuition, est tout particulièrement recommandable à l'école normale.

Le programme d'*histoire* est bien vaste aussi, puisqu'il embrasse l'histoire universelle, de l'antiquité la plus reculée jusqu'à nos jours. Là encore, il n'y a pas mal à élaguer. L'histoire universelle, entre autres, peut être écourtée, au profit de l'histoire nationale que les futurs instituteurs doivent connaître à fond, puisque c'est celle-là surtout qu'ils sont appelés à ensei-

gner. C'est moins, en histoire générale, sur les faits, les dynasties, la fondation ou le démembrement des empires que sur les mœurs, les croyances, les grandes œuvres des peuples de l'antiquité et la part qu'ils ont eue au développement de la civilisation que doit porter cet enseignement. L'histoire, encore moins à l'école normale qu'à l'école primaire, n'est une énumération de rois, de batailles, de généraux ou de colonels. Le héros, c'est le peuple, c'est la nation. On ne peut obtenir ce déplacement d'intérêt, qui ressemble



Anatomie (Homme d'Auzoux et squelette). Ecole normale d'Orléans.

par plus d'un côté au passage du concret à l'abstrait, que par une culture du sentiment national dans l'âme de l'enfant. Peu à peu, l'élève-maître comprend l'idée de nationalité et il se représente le peuple comme une unité collective.

Moins de Mèdes et de Perses donc, d'Artaxerxès Longue-Main, de Ramsès ou de Sésostris ; moins de rois fainéants et de Carloman ! Afin de permettre de traiter sérieusement l'histoire nationale, il s'agira de s'attacher aux grandes époques : la Grèce de Salamine et de Périclès ; Rome de la conquête et des Antonins, Charlemagne, les Croisades ; Jeanne d'Arc, la cathédrale, la Renaissance, la Guerre de Trente ans, la Suisse intellectuelle et sociale aux diverses époques de son histoire. Ces épisodes seront très

[illegible] [l']étude de l'action, des actions belles et [illegible] en relief plus tard quand il sera à la [illegible].

[illegible] le maître d'histoire qui devrait, selon [illegible] de l'instruction civique. Que de faits [illegible] premiers parties et les plus anciennes [illegible] [Const]itutions, qui sont déjà de l'instruction



Manœuvre de pompe à incendie (Ecole normale d'Angers).

civique et sur lesquels le professeur d'histoire seul peut insister à propos !

Pour la *géographie,* les excellents ouvrages de M. Rosier nous ont montré la voie. Observer et raisonner, établir les rapports de cause à effet, étudier les influences réciproques de l'homme et du sol. L'instituteur, est-il besoin de le dire? doit avoir une idée exacte des conditions d'existence de l'humanité et de leurs rapports avec les éléments naturels de chaque région. Le climat, la flore, la faune, les richesses minérales, le commerce, l'industrie, les voies de communication, les mœurs et usages des peuples, leur état de civilisation, tout cela a besoin d'être traité d'une manière spéciale et approfondie. La géographie physique enfin permettra à l'élève des écoles normales de relier entre elles les connaissances que les divers enseigne-

ments lui auront données et servira de base solide à ses idées générales, à sa conception du monde et à celle des êtres qui le peuplent [1].

Viendrait ensuite la partie scientifique du programme.

* * *

Les professeurs de *mathématiques* et ceux de *sciences naturelles* voient



Au jardin (Ecole normale de Guéret).

des lacunes dans leurs programmes et n'y trouvent, cela va sans dire, aucune inutilité. Quelques écoles normales enseignent les éléments de la trigonométrie et de la géométrie analytique ; mais la plupart ne dépassent guère la résolution de l'équation du second degré à une inconnue, avec applications à des questions d'arithmétique et de géométrie, les progressions, l'usage des tables de logarithmes, les intérêts composés et les annuités. Les sciences physiques et naturelles sont étudiées en elles-mêmes et dans leurs rapports avec l'hygiène et l'agriculture. Cette façon de concevoir les sciences naturelles à l'école normale nous paraît recommandable.

[1] Voir sur ce point : Aeppli et W. Rosier, *Der geographische Unterricht in den Lehrerseminarien*, Pädagogische Zeitschrift. Zurich Art. Institut Orell Füssli 1900.

on gagne ainsi un temps précieux, les divers enseignements ayant été coordonnés de manière à se compléter l'un l'autre, l'hygiène et l'agriculture en représentant le développement pratique. L'hygiène et l'agriculture, toutefois, figurent comme branches spéciales au programme de beaucoup d'écoles normales, en Suisse, par exemple, à Hauterive, Lausanne, Genève.

Toutes les écoles normales devraient posséder un cabinet de physique et un laboratoire de chimie avec salle de manipulation, des collections



Écoles normales françaises. Exposition des travaux manuels.

d'histoire naturelle, un jardin botanique et un jardin destiné aux expériences horticoles : défonçage, binage, semis, sarclage, greffage, taille, etc.

On peut rattacher à la partie scientifique du programme des écoles normales le *dessin*, qui comporte le dessin d'imitation dans ses multiples subdivisions et le dessin géométrique. On a fait valoir contre l'introduction des travaux manuels à l'école normale à peu près les mêmes arguments que contre les travaux de la main à l'école primaire. Les séminaires allemands ne leur ont pas encore ouvert leurs portes, alors qu'en France les élèves-maîtres sont exercés, trois heures par semaine et pendant les trois années d'études, à des travaux en papier et en carton reliés à l'enseignement du dessin, au travail du bois et au travail du fer. En Suisse, seules les écoles

normales ou sections pédagogiques de Hofwyl, Porrentruy, Muristalden, Locarno, Lausanne, Neuchâtel et Genève enseignent les travaux sur bois, à raison de deux à quatre heures de leçons par semaine. Parmi les nombreuses occupations manuelles, les travaux sur bois, comme au temps de Locke et de Rousseau, semblent avoir des préférences marquées.

Partout le *chant* est enseigné. En Allemagne, on va jusqu'à y consacrer près du quart du total des leçons. En Suisse, dans certains établissements



Modelage (Ecole normale d'Orléans).

normaux, il y a cinq heures de chant par semaine. Les écoles normales françaises en sont encore à cet égard à de modestes débuts et ne connaissent pas l'enseignement de la musique instrumentale, tandis que chez nous et en Allemagne, l'orgue, le piano ou l'harmonium ont leur place dans les écoles normales de jeunes filles, et le violon et l'orgue dans celle des garçons.

L'enseignement de la *gymnastique* enfin, avec deux ou trois heures par semaine, comporte presque partout des jeux, des promenades, des exercices d'ordre, des mouvements d'ensemble avec ou sans engins, des leçons de boxe, de bâton et de canne, des exercices aux appareils (l'espalier suédois, entre autres, rend de grands services en ce moment), la natation

même[1] avec exercices de sauvetage et la préparation méthodique à l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires. Dans ce but, les élèves-maîtres de dernière année donnent cet enseignement aux élèves de l'école d'application, sous le contrôle des professeurs de gymnastique.

Les branches qui précèdent se rattachent à l'acquisition de la culture générale ; mais, nous l'avons dit, l'école normale est une école professionnelle. Il s'agit d'y préparer les élèves par une *éducation professionnelle*



Atelier (Ecole normale de Lyon).

appropriée, à prendre, sans trop d'hésitations, de tâtonnements, d'errements ou de fautes, la direction d'une classe.

Cet apprentissage comporte en première ligne une série de cours théoriques, car, « parents et maîtres, on n'agit sur l'enfant, bien ou mal, que selon ce qu'on sait ou croit savoir de sa nature ». Autrement dit : dans tout système d'éducation, il existe une étude fondamentale, directrice, autour de laquelle gravitent toutes les autres, qui les domine, leur montre le but commun à atteindre : une étude qui synthétise les autres et dont l'influence établit l'unité là où, sans elle, il n'y aurait que confusion. Aucune étude ne se prête mieux à ce rôle que la psychologie. Y a-t-il quel-

[1] Elle est enseignée à l'école normale de Lausanne depuis 1900.

que chose de plus élevé que la science qui révèle l'esprit à lui-même, qui donne à l'homme le secret de sa force et fait de celui qui s'occupe d'éducation un véritable philosophe, un homme qui médite tout ce qu'il entreprend, qui n'abandonne rien au hasard ou à l'arbitraire? L'éducation de la jeunesse doit être envisagée à l'école normale comme une mission morale, dégagée de tout point de vue étroit positif et intéressé. Voilà l'idéal à placer dans l'âme des éducateurs à tous les degrés et il n'existe qu'une puissance

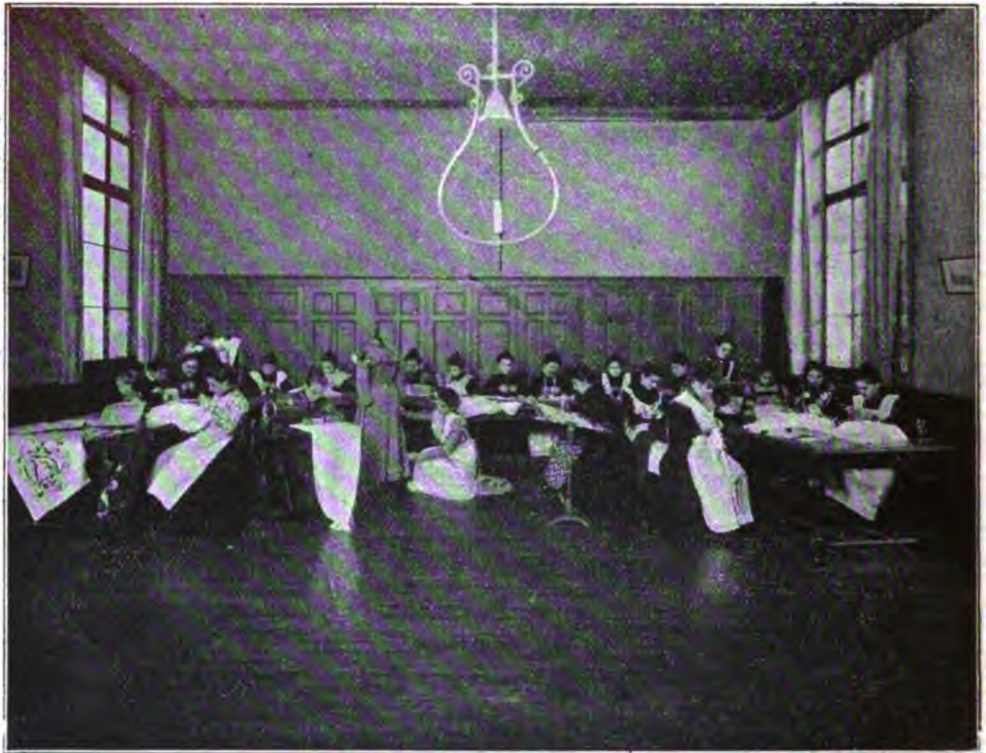


La buanderie (Ecole normale de Lyon).

capable de montrer cet idéal, de le faire aimer, c'est la philosophie de l'éducation. Cette science ouvre à l'intelligence les plus vastes horizons, les plus attrayantes perspectives ; elle fait naître chez le maître cet impérieux besoin de philosopher qui est le propre et l'honneur de l'esprit humain et qui lui permet de ne rien faire sans se rendre compte de ses actes et de ne rien expérimenter sans soumettre ses idées au contrôle rigoureux de la raison. Comment parler d'intuition, d'abstraction, d'intérêt, d'association des idées, etc., comment parler discipline à l'école sans dire qu'il la faut fonder sur la liberté, qu'elle doit contribuer à former la volonté, la responsabilité, sans rien savoir de la psychologie en un mot? La pédagogie et même la pédagogie pratique n'est qu'un ensemble de conséquences ayant

leurs principes dans la psychologie. Aussi bien cette dernière, dans la plupart des écoles normales, est-elle mise à la place d'honneur dès qu'il s'agit de faire l'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement primaire.

Cette préparation comprend ainsi un cours élémentaire de psychologie avec ses applications à l'éducation. L'étude de l'activité physique, des faits intellectuels, sensitifs et volontaires amène le professeur ou mieux le directeur — car, en raison de l'importance de la branche, les cours de pédagogie



Atelier de couture (Ecole normale de Lyon).

sont généralement donnés par le directeur ou la directrice — à rechercher les règles qui conviennent à l'éducation physique de l'enfant, comme à celle de son intelligence, de son cœur et de sa volonté. Ces mêmes règles sont également appliquées au cours de didactique, générale et spéciale, c'est-à-dire à l'art d'enseigner. Une histoire des doctrines de l'éducation, limitée à l'étude des principaux systèmes, ainsi que quelques leçons de législation et d'administration scolaires (étude de la loi et du règlement en vigueur), terminent cette série de cours théoriques.

D'autre part, la théorie sans la pratique serait de médiocre valeur. A quoi serviraient les spéculations purement théoriques qui jamais n'auraient été éprouvées au creuset de la pratique ? C'est dans une union intime des

lois théoriques et des applications que l'on en fait dans la pratique de l'enseignement que la science de l'éducation a ses sources vives. Théorie et pratique se prêtent un mutuel et constant appui. L'union de la doctrine et de l'expérience, autrement dit de la théorie et de la pratique, voilà ce qui constitue la pédagogie.

Aussi bien toutes les écoles normales complètes sont-elles pourvues aujourd'hui d'une *école d'application.* C'est à cette école annexe (qui com-



La cuisine (Ecole normale de Clermont-Ferrand).

prend un nombre plus ou moins grand de classes et les divers types d'écoles admis par la législation scolaire) qu'incombe la tâche de montrer aux élèves-maîtres comment on prépare une leçon et comment on la donne, comment on organise et dirige une classe, comment on ne laisse perdre aucun moment du temps précieux de l'école, comment, en un mot, les connaissances théoriques que les élèves ont acquises dans les cours généraux trouvent leur application.

Enfin, nous devons constater une fois de plus la tendance générale qui cherche à séparer la préparation professionnelle de la préparation scientifique. L'éducation professionnelle se fait après que le candidat a acquis le savoir, après qu'il s'est approprié la culture générale nécessaire dans

l'enseignement. L'Allemagne, la France, la Suède, la Suisse, l'Autriche-Hongrie orientent de ce côté-là l'enseignement normal. Au bout de cinq ans, c'est le cas de l'Allemagne, là où existent les écoles préparatoires aux écoles normales, ou de trois ans, comme à Küssnacht, un premier examen porte sur tout le côté encyclopédique de la préparation du maître. La dernière année est consacrée exclusivement, à part quelques revisions de cours, aux études pédagogiques, théoriques et pratiques, c'est-à-dire à l'éducation professionnelle.

De nombreux pédagogues, parmi lesquels il faut citer Dœrpfeld, Richter, Théodore Scherr, O. Hunziker, Bayet, directeur de l'enseignement primaire en France, Rein, professeur de pédagogie à l'Université d'Iéna, pensent que la plupart des reproches adressés aujourd'hui aux écoles normales proviennent du fait que ces établissements sont dans l'obligation de s'occuper des branches de culture générale jusqu'au moment de la sortie des élèves-maîtres. Ils posent en fait qu'aussi longtemps que cette distinction entre la préparation professionnelle et l'acquisition de la culture générale ne sera pas établie, les plaintes qui se font entendre par-ci par-là contre l'organisation des écoles normales subsisteront.

Il est notoire, en effet, que, dans les autres carrières, on acquiert la culture générale avant d'entrer dans une école spéciale. C'est le cas, en particulier, de celui qui fait des études classiques ou réales. Avant de se vouer à une spécialité, il doit prouver qu'il possède les connaissances générales nécessaires.

* * *

Ce serait l'endroit de parler des *courses d'études, voyages scolaires* ou encore *d'instruction* qui tendent à se généraliser de plus en plus et à être considérés comme rentrant dans le programme ordinaire des cours.

Divers pays possèdent déjà toute une littérature sur ce sujet. Il y a une « pédagogie du voyage d'instruction[1] » et la France possède même un périodique de l'*Œuvre des voyages scolaires,* une revue illustrée, organe spécial des fêtes de l'enfance et de l'adolescence, des promenades et des voyages d'instruction et des colonies sanitaires de vacances (Directeur A.-E. André, à Reims).

Dans cet ordre d'idées, nous avons trouvé des choses très intéressantes à Paris. L'école normale des institutrices de Versailles organise des excursions de tous genres, promenades, visites d'école, voyages d'instruction proprement dits. Les élèves sont tenues de faire un compte rendu de leurs sorties. Ces comptes rendus sont lus et annotés par le maître. Ces courses ont lieu le jeudi sous la surveillance d'un des professeurs ou du directeur (directrice) de l'école. C'est précisément au professeur qui a dirigé l'excursion qu'incombe le soin de lire, d'annoter et, au besoin, de corriger la relation faite par l'élève.

[1] Voir *Die Pädagogik der Schulreise* von Dr. H. Stoy, Leipzig, Wilhelm Engelmann. 1898.

Citons un peu au hasard quelques-uns des buts de ces excursions : le château de Versailles, le Musée des Arts et Métiers, la Bibliothèque municipale, une visite à une école primaire, une visite à une école enfantine, le Louvre, les Invalides, la Manufacture de Sèvres, Trianon, la Salle du jeu de Paume, etc.

Les voyages scolaires ne sont pas moins en vogue dans les écoles normales d'instituteurs. Sous le nom de *caravane pédagogique*, par exemple, l'école normale de Douai organise des courses d'études qui sont un modèle du genre. En 1897, les élèves de Douai ont visité Bruxelles, Anvers, Gand, Bruges, Ostende; en 1898, la Normandie, Dieppe, Rouen et le Hâvre. En 1899, elle a passé la Manche et est allée à Londres. De nombreuses photographies illustrent les récits de course.

A l'école normale des instituteurs de la Seine, à Auteuil, les voyages de vacances sont en honneur. Les comptes rendus très animés sont ornés de fort jolies vignettes ; chose à noter, ils sont rédigés dans la langue du pays visité. C'est ainsi que nous avons trouvé un texte anglais sur un voyage à Londres et un texte allemand sur un voyage en Suisse allemande.

Le profit de ces courses est indéniable. Il l'est déjà au point de vue intellectuel. On a dit que l'élève apprend davantage par un voyage scolaire de huit jours que par un enseignement régulier de dix semaines. Excellente discipline de l'esprit, les voyages d'instruction développent le sens de l'observation, ouvrent à l'élève des horizons nouveaux et éveillent en lui un intérêt à la fois multiple et varié. Toutes les branches du programme retirent de ces excursions un profit direct ou indirect.

Il est inutile d'insister longuement sur l'influence bienfaisante de ces voyages au point de vue de l'éducation physique. Venant après de longues semaines de travail, elles sont un des meilleurs remèdes contre la fatigue intellectuelle.

Pour la formation du cœur et de la volonté, les courses d'études ne sont pas moins utiles. Elles constituent une véritable éducation en plein air. Les élèves apprennent à y faire acte de force et de volonté. C'est là que les caractères se montrent sous leur véritable jour. Mieux qu'à l'école, mieux que dans la pension ou même que dans la famille, les élèves y apprennent le prix du dévouement, des soins affectueux de part et d'autre. Que d'occasions où il faut faire acte d'énergie, d'initiative, de décision, de persévérance, de volonté ! A tout cela vient s'ajouter la prévoyance pour sa propre personne et celle pour ses camarades et pour ses maîtres.

Les récits de course faits par les élèves dénotent la faveur dont ces voyages jouissent auprès d'eux, ainsi que la haute valeur scientifique et éducative de ces voyages pédestres. Il y a dans les notes de ces jeunes touristes des choses charmantes : cette joie du mouvement et du grand air, qui se manifeste à tout propos, cette surprise des nouveautés qui surgissent

à chaque pas, cet étonnement à tout voir d'un seul coup, en un mot, tout un bagage de souvenirs précieux.

Mais le voyage scolaire, pour être utile, doit être sérieusement préparé. C'est, à nos yeux, une condition absolue de succès.

Il y a d'abord la préparation dans les leçons elles-mêmes. Le mieux est que cette préparation fasse partie intégrante du programme scolaire. C'est bien ainsi qu'on l'envisage aujourd'hui. Le but du voyage découle tout naturellement de l'enseignement lui-même. Par exemple, dans la leçon d'histoire si, après avoir parlé des scènes de la vie de Tell, de la domination romaine en Helvétie, de la féodalité, on peut dire aux élèves : maintenant nous irons visiter les contrées où se sont déroulés ces événements, ici le lac des Quatre-Cantons, Avenches, par exemple, tel château du moyen âge, Chillon, Vufflens ou Grandson, on peut être sûr que l'intérêt sera éveillé chez eux.

Une expérience de près de douze ans à l'école normale de Lausanne, où ces voyages d'instruction ont lieu chaque année, nous a montré que cette préparation doit se faire aux divers points de vue suivants : géographique, scientifique, historique, récréatif (jeux, chants, déclamations, etc.), physique (par des exercices de gymnastique et d'entraînement), matériel (vêtements, chaussures, pharmacie, formation de sections avec un chef pour chacune d'elles, négociations avec les hôteliers, repas et quartiers de nuit).

Nous pouvons tirer de ce qui précède une nouvelle conclusion, la quatrième, à laquelle nous donnerons la teneur suivante :

Un cycle d'études de quatre ans est un minimum pour former un instituteur.

Le programme des écoles normales est presque partout trop chargé. Certaines parties de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique pourraient être réduites sans inconvénients, la qualité devant ici tenir lieu de la quantité, ce que l'on perd en surface, étant compensé par ce que l'on gagne en profondeur.

Une école d'application de plusieurs classes est annexée à chaque école normale.

Les voyages d'instruction sont considérés aujourd'hui comme faisant partie intégrante du programme ordinaire des cours et doivent par conséquent être préparés en classe, d'une part, au point de vue géographique, scientifique, historique et récréatif, et, d'autre part, au point de vue physique et matériel.

Une part de plus en plus grande doit être faite à l'éducation professionnelle des candidats. Afin d'y consacrer le temps nécessaire, l'acquisition de la culture générale sera séparée de la préparation professionnelle et un examen (de culture générale) sera placé à la fin de l'avant-dernière année des études.

*
* *

Mais l'école normale ne peut pas tout faire. Elle a jeté les fondements et le jeune maître qui, parce qu'il a un brevet en poche, s'imagine qu'il n'a plus rien à faire, devient bien vite un instituteur médiocre. Il doit être convaincu qu'il n'a reçu que les rudiments de la science et qu'il y a pour lui nécessité absolue de continuer ses études, de travailler à cette éducation de soi-même, à cette haute culture de l'esprit et du cœur qui doit être le souci permanent de tous les éducateurs. Le jeune maître a les moyens de bien faire ; il a peut-être les qualités nécessaires pour devenir un excellent maître, mais à la condition de ne pas se croire arrivé. Comme il est jeune et inexpérimenté ce « normalien » de 19 ou 20 ans pour assumer les lourdes responsabilités qui l'attendent, pour posséder à un degré suffisant le sentiment de la délicatesse des fonctions qu'il va entreprendre ! Pendant un an, deux ans peut-être, plus longtemps encore, au moment où il aurait le plus besoin de conseils éclairés, il serait livré à lui-même, sans gouvernail, allant à l'aventure ! Cela ne se peut pas. Aussi bien la plupart des Etats ont légiféré sur l'instruction complémentaire des instituteurs, qui ont le devoir de se perfectionner par la pratique de l'enseignement, par la littérature, par les arts et par l'étude des classiques de la pédagogie. On ne délivre à l'élève sortant qu'un brevet provisoire (brevet dit élémentaire [1] ou de connaissances ou encore d'instruction); on lui impose un *stage* de quelques années au bout desquelles il est rappelé à un second examen. A la suite de cette nouvelle épreuve, le diplôme définitif peut être accordé et la nomination à un poste définitif peut intervenir.

C'est ainsi que la France a son *certificat d'aptitude pédagogique* créé par l'article 3 du décret du 4 janvier 1881. Il a été consacré légalement par la loi du 30 octobre 1886 et réglementé par divers décrets et arrêtés.

Il est aujourd'hui obligatoire et constitue le véritable titre d'admissibilité aux fonctions d'instituteur titulaire. « Nul ne peut être nommé instituteur titulaire... s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique. » Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent avoir vingt et un ans au moment de leur inscription, être pourvus au moins du brevet élémentaire et justifier d'au moins deux années d'exercice dans les écoles publiques ou dans les écoles privées.

Pour apporter le moins de trouble possible dans la vie ordinaire du candidat, il n'y a qu'une seule session d'examen par an. C'est dans le même but que l'épreuve pratique va trouver le candidat dans son école même.

Une circulaire du 25 février 1881 indique d'une manière précise le caractère de ce titre complémentaire destiné à constater plus particulière-

[1] En France, c'est le brevet supérieur qui est la sanction des études de l'école normale.

ment l'aptitude des instituteurs ou des institutrices à la direction des écoles publiques. En voici les deux principaux alinéas :

« Le certificat d'aptitude ne se place ni au-dessus de l'un ou de l'autre brevet, ni entre le brevet élémentaire et le brevet supérieur ; il se place à côté d'eux, il leur est parallèle comme l'agrégation de l'enseignement secondaire se place à côté de la licence et du doctorat, sans se confondre avec ces deux grades. Le nouveau titre représente des garanties d'un autre ordre. qui ne dispensent pas de celles que constate le brevet, mais qui s'y ajoutent : je veux dire la pratique de l'enseignement, le commerce assidu avec les enfants, un degré supérieur, enfin, de compétences et d'expériences professionnelles.

« Du reste, la possession de ce diplôme a paru chose si importante et si désirable, que le Conseil supérieur a voulu le rendre accessible au plus grand nombre. En effet, les trois épreuves qui y conduisent ne sont guère que la constatation de la vocation d'un maître, la preuve qu'il a le goût de son état, et que, dans la pratique ordinaire de son enseignement, il doit remplir les devoirs les plus stricts de sa charge. L'amour de sa profession et des enfants, quelques lectures et beaucoup d'application suffiront pour faire trouver leur voie à ceux qui la cherchent sincèrement et pour les rendre dignes d'un titre qui bientôt, tout permet de l'espérer, sera considéré par l'opinion publique et par les administrations départementales comme le complément obligé aussi bien du brevet supérieur que du brevet élémentaire. »

L'examen est essentiellement pédagogique, c'est-à-dire pratique et comprend trois épreuves : 1° une épreuve écrite ; 2° une épreuve pratique proprement dite ; 3° une épreuve orale.

L'épreuve écrite consiste en une composition française sur un sujet élémentaire d'éducation ou d'enseignement. Elle est éliminatoire.

Voici quelques exemples qui, mieux que de longues considérations, montreront quelle est la nature de ces épreuves écrites :

Quelles sont les considérations qui vous ont déterminé à choisir la carrière de l'enseignement ?

Parlez du rôle de l'instituteur stagiaire dans une école ; dites en quoi consistent ses fonctions. Enumérez les qualités que doit posséder et celles que peut acquérir un bon stagiaire.

Appliquez aux instituteurs et développez la pensée de Spencer s'adressant aux parents en ces termes : « En même temps que vous élevez vos enfants, vous devez vous élever vous-mêmes. Il faut refaire votre éducation en faisant la leur. »

Comment vous êtes-vous préparé à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique ?

Un instituteur titulaire placé nouvellement à la tête d'une école mixte

soumet à l'approbation de l'inspecteur primaire le tableau des leçons qu'il a établi et lui fait connaître dans sa lettre d'envoi les conditions que remplit le dit horaire.

Quelles sont les prescriptions légales relatives à la fréquentation scolaire et comment l'instituteur peut-il veiller à leur application ?

On répète souvent que, dans l'éducation morale, le maître doit être un exemple vivant pour ses élèves. Que faut-il entendre par là ?

Expliquer la pensée suivante et en montrer toute l'importance au point de vue pratique : « Une bonne éducation doit apprendre aux enfants à continuer seuls ce qu'ils ont dû commencer avec d'autres. »

Qu'est-ce que la méthode en pédagogie ? De combien de manières peut-on donner l'enseignement à l'école primaire ?

Faites connaître comment vous procédez pour préparer chaque jour votre classe.

Fénelon a dit : « La curiosité est un penchant de la nature qui va comme au devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter: » Comment profitez-vous dans votre classe de la curiosité des enfants, qui n'est autre qu'un besoin d'intelligence ?

De l'emploi des images dans l'enseignement. — Services à en attendre. — Choix à en faire.

On répète souvent aux maîtres que leurs méthodes doivent tendre à faire acquérir aux enfants les connaissances pratiques qui leur seront plus tard nécessaires dans la vie. Passez en revue les matières du programme et dites ce que vous ferez pour chacune d'elles afin que votre enseignement ait ce caractère utilitaire.

Le cahier de roulement [1] *; ses avantages, sa forme, sa tenue.*

Sur quelles bases avez-vous organisé l'enseignement anti-alcoolique dans votre école ?

Montrez comment la caisse d'épargne scolaire doit être tenue pour développer le goût de l'épargne et de l'économie chez les enfants.

Le certificat d'études primaires. Avantages et inconvénients.

Nous pourrions varier ces exemples à l'infini. Résumons en disant que cette première épreuve porte sur les questions de stage, d'organisation matérielle et pédagogique des écoles, d'éducation proprement dite, de méthodes et procédés d'enseignement, d'enseignement des diverses matières du programme, des annexes de l'école et des cours complémentaires.

La seconde épreuve est l'épreuve pratique. Elle consiste en une classe de trois heures faite par chaque candidat dans la classe ou dans l'école qu'il dirige. Il est procédé à cette épreuve, dans le cours de l'année scolaire, par une sous-commission nommée par l'inspecteur d'académie.

[1] Cahier ordinaire dans lequel chaque élève d'une division, à tour de rôle, fait les devoirs de toute une journée.

Cette épreuve pratique est donc de nature professionnelle. On s'y prépare, non pas en quelques jours ni en quelques mois, mais en s'attachant pendant plusieurs années à faire la classe d'une manière intelligente. Le jury d'examen cherche avant tout à voir : s'il y a de l'ordre et de la propreté, tant dans la salle que sur le bureau du maître ; si les mouvements se font régulièrement et sans trop de bruit ; si les enfants sont propres, studieux et attentifs ; s'il existe un système d'émulation et si la discipline est bonne, si la marche de l'enseignement est normale et conforme aux données de la psychologie, si tous les élèves sont occupés en même temps ; si les cahiers sont bien tenus, si les devoirs sont choisis et corrigés avec soin, enfin si les registres sont à jour.

Enfin l'épreuve orale, qui se fait à la suite de l'épreuve pratique, consiste dans l'appréciation d'un cahier de devoirs mensuels et dans des interrogations en rapport avec les autres épreuves déjà subies, et portant sur des sujets relatifs à la tenue et à la direction d'une école primaire élémentaire ou maternelle, ou sur des questions de pédagogie pratique. En général, ces interrogations ont trait aux leçons que le candidat a données sous les yeux du jury.

Tous les Etats de l'empire allemand ont également l'institution du stage et du second examen. En Prusse, ce second examen a lieu au plus tôt deux ans et au plus tard cinq ans après la sortie du séminaire. Il est essentiellement de nature pratique, professionnelle.

Dans la Bavière les dispositions législatives sur cette matière sont très sévères. Après une année de pratique, les candidats à l'enseignement (Schuldienstexpectanten) peuvent être placés à la tête d'une école en qualité de vicaires (Schulverweser) : mais ce n'est qu'après quatre ans à partir de la sortie de l'école normale qu'ils peuvent se présenter aux examens d'aptitude pédagogique (Anstellungsprüfung). Cet examen a un caractère répétitoire et comprend des épreuves écrites au nombre de onze (!) et des épreuves orales.

En Saxe, les candidats à l'enseignement qui ont fonctionné en qualité de maîtres auxiliaires (Hilfslehrer) se présentent au bout de trois ans devant la commission du diplôme d'éligibilité (Wahlfæhigkeits ou Amtsprüfung). L'examen dure deux jours. Le premier est consacré à l'épreuve écrite faite à huis clos et à la préparation de la leçon à donner, le second à l'épreuve pratique et orale.

Dans les autres Etats de l'Allemagne, il existe des dispositions législatives analogues à celles que nous venons de voir et qui ont pour but d'assurer le perfectionnement du jeune maître qui quitte l'école normale.

On sait que quelques cantons suisses ont cette même institution et s'en trouvent fort bien. C'est le cas de Berne, de St-Gall, de Zurich, de Lucerne, de Neuchâtel, de Genève, de Fribourg. Là aussi on tient à constater au bout d'un an, de deux ans ou même de trois ans de pratique, si

l'instituteur a continué à travailler, s'il connaît réellement l'enfance et s'il a l'intelligence de ses besoins. Les jeunes maîtres doivent se familiariser avec cette idée que leur éducation est loin d'être faite au moment où ils quittent l'école normale, que cette éducation dure autant que la vie, qu'il faut sans cesse s'interroger sur les questions d'enseignement, qu'il faut s'y retremper par l'étude, qu'il y faut progresser.

Cinquième conclusion : *Il est désirable, là où elle n'existe pas encore, que l'institution d'un stage, suivi d'un second examen, soit créée.*

Cette seconde épreuve, essentiellement professionnelle, a lieu deux ou trois ans après la sortie de l'école normale. Elle a trait surtout à la pratique de l'enseignement et au maniement d'une classe, tels qu'ils découlent des lois de la nature de l'enfant, de ses besoins, de ses tendances, de ses destinées.

* * *

La plupart des Etats ne possèdent pas d'établissements spéciaux pour former les directeurs et les directrices, les maîtres et les maîtresses des écoles normales.

En Allemagne, beaucoup de professeurs d'écoles normales ont fait leurs études à l'Université (akademisch gebildete Lehrer), d'autres ont subi l'examen qui donne le droit d'enseigner dans les écoles moyennes (Mittelschullehrerexamen) ou sont d'anciens élèves des écoles normales. Dans les vœux formulés dernièrement par le *Saechsischer Lehrerverein*, on demande que les candidats aux fonctions de professeurs d'écoles normales aient fréquenté l'Université et justifient, en outre, d'au moins cinq années d'exercice dans les écoles primaires.

En Suisse, il en est à peu près de même qu'en Allemagne : les professeurs des écoles normales sont recrutés dans les trois ordres de l'enseignement. La plupart possèdent le diplôme de capacité pour l'enseignement secondaire. Un certain nombre sont même des professeurs universitaires.

En France, pour assurer le recrutement du personnel enseignant dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures, l'Etat a fondé les deux écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Ces deux établissements, uniques au monde, font le plus grand honneur au gouvernement de la troisième République.

Le véritable fondateur de Fontenay fut ce grand formateur de consciences qui a nom Félix Pécaut. Il fut habilement secondé dans son œuvre par une femme d'une rare distinction, Mme de Friedberg, à laquelle succédèrent Mlle Saffroy, puis la directrice actuelle, Mme Dejean de la Bâtie.

Fontenay-aux-Roses a reçu jusqu'ici 531 élèves. Sur ce nombre, 488 appartiennent à divers titres à l'enseignement public.

En ce moment l'école compte 43 élèves réparties en trois années. Les

élèves sont divisées en deux sections, une pour les lettres, une pour les sciences, mais elles reçoivent en commun les leçons de morale et de psychologie. L'examen d'admission porte sur les matières enseignées à l'école normale primaire. Des exercices pédagogiques pratiques ont été institués et des visites sont organisées dans les écoles maternelles sous la direction de Mme Kergomard.

Ce que Fontenay-aux-Roses fait pour les directrices et les professeurs-femmes des écoles normales, Saint-Cloud l'étend à l'enseignement des directeurs et des futurs professeurs de ces mêmes établissements. Ouverte en 1882 par M. l'inspecteur général Jacoulet, elle a aujourd'hui pour directeur M. Pierre, ancien inspecteur général.

L'école se recrute au concours, qui comprend des épreuves écrites éliminatoires, des épreuves orales et une épreuve pratique.

Depuis 1882, l'école de Saint-Cloud a reçu 426 élèves qui, presque tous, sont entrés dans l'enseignement public.

Ces deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire ont rendu les plus grands services à l'école primaire. Grâce aux élèves sortis de ces écoles, le niveau de l'enseignement s'est élevé dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures. Les professeurs sortis de Fontenay et de Saint-Cloud ont été les apôtres d'une bonne cause et ont porté dans toutes les provinces françaises le drapeau d'un enseignement normal solide et élevé.

Un diplôme spécial appelé certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures a été institué par décret du 5 juin 1880 et par arrêté du 18 janvier 1887. Avec ce certificat, on voit apparaître pour la première fois, dans l'enseignement primaire, la distinction entre l'ordre des sciences et l'ordre des lettres. On a pensé que la spécialisation littéraire ou scientifique s'imposait dans l'enseignement des écoles normales. Les candidats doivent justifier de deux ans d'exercice au moins dans les écoles publiques ou dans les écoles privées. Le temps passé dans les écoles normales de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme années de stage.

Quant aux traitements, ils varient d'Etat à Etat. Ils sont fixes ou proportionnés au nombre des leçons. On constate d'une manière générale, et cette remarque s'applique en particulier à la Suisse, que les professeurs d'écoles normales sont moins bien rétribués que les professeurs de l'ordre classique ou réal. Il est assez malaisé d'en indiquer les raisons. Les professeurs de l'enseignement normal n'accomplissent-ils pas une œuvre aussi méritoire que leurs collègues des gymnases ou des écoles réales ? n'ont-ils pas fait les mêmes études ? Est-ce que leur tâche ne vaudrait pas que l'on consente pour elle aux plus grands sacrifices ? N'est-il pas évident que l'enseignement dans les écoles normales ne devrait être confié qu'aux meilleurs maîtres ? Or, pour avoir de bons professeurs, il faut leur offrir une

situation, sinon supérieure, du moins équivalente à celle des autres établissements secondaires.

Sur ce dernier point, nous formulerons le vœu suivant :

L'Ecole normale étant une école professionnelle, l'institution d'un certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales est désirable. — Les maîtres des écoles normales devraient recevoir un traitement, sinon supérieur, du moins équivalent à celui des autres établissements secondaires.

*
* *

Nous sommes arrivés ainsi au terme de ce chapitre, dans lequel nous avons cherché, à la lumière des faits et des documents exposés à Paris, à caractériser d'une manière impartiale l'école normale d'aujourd'hui et à asseoir sur cette question si controversée une opinion raisonnée. On a, en effet, beaucoup discuté et beaucoup écrit sur la formation du personnel enseignant et fort souvent l'on a entendu émettre sur ce sujet complexe les idées les plus étranges. Si cette étude modeste et imparfaite peut contribuer à vaincre quelques préjugés, à combattre quelques erreurs manifestes, nous pourrons nous déclarer pleinement satisfaits.

CHAPITRE VII

Le contrôle des études et l'inspection des écoles.

L'INSPECTION PRIMAIRE

Comment doit s'exercer le contrôle des études et quel est le rôle de l'inspecteur scolaire? Dans un livre, bourré de faits et de judicieuses remarques, publié sous les auspices du Ministère français de l'instruction publique : « L'Inspection de l'enseignement primaire », nous trouvons une excellente caractéristique de ces fonctions. Nous devons la relever :

« On aurait, croyons-nous, défini en ses traits essentiels l'inspection primaire telle qu'elle est constituée aujourd'hui, si l'on disait qu'elle s'applique, au moyen d'agents spéciaux nommés par l'Etat, 1° à la surveillance, en ce qui regarde la moralité et l'hygiène, des écoles privées et publiques; 2° au contrôle de l'enseignement public, en veillant à l'observation des programmes et des règlements destinés à en assurer l'unité et la régularité: 3° à la direction des maîtres, en vulgarisant, en faisant passer dans la pratique les théories, les instructions pédagogiques propres à vivifier et à développer l'instruction et l'éducation populaires. »

Les travaux exposés par les inspecteurs français étaient nombreux et variés, si riches que nous ne pouvons ici qu'effleurer la matière.

On sait qu'en France, pour être nommé à un poste d'inspecteur, il faut avoir obtenu le certificat d'aptitude à l'inspection primaire. L'administration supérieure avait précisément réuni, dans le volume cité plus haut, des compositions de pédagogie et des compositions d'administration scolaire proposées dans les différentes sessions ordinaires et extraordinaires, de 1880 à 1900 inclus. Puis il y avait les monographies qui suivaient pour un département l'évolution de l'enseignement public dans le cours d'un siècle ou deux. Il y avait également les rapports et les bulletins d'inspection. Les candidats à l'inspectorat n'auraient pu mieux faire pour se préparer à la dernière et la plus décisive des épreuves orales que de lire attentivement ces documents. Ils se convaincront facilement que ce n'est pas chose aisée que d'inspecter une classe et de se faire une opinion sur un maître en quelques heures. La fin du volume n'est pas moins intéressante. Elle est consacrée aux conférences pédagogiques faites dans les différentes régions de la France et sur

toutes les matières du programme. Il y a là des sujets véritablement épuisés, comme on pourra le voir par les exemples que nous donnons un peu plus loin. Avec le *Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France*, et le volume sur l'*Inspection académique*, cette publication constitue un manuel complet de pédagogie théorique et pratique du plus haut intérêt, parce qu'elle donne un tableau réel et vivant de ce qui se fait dans les écoles et montre les résultats obtenus et le chemin parcouru.

Au hasard des recherches, je heurte un cahier fort original qui a pour titre : « Etudes psychologiques » et qui est envoyé par un inspecteur du Midi. C'est une collection de réponses faites par les enfants des écoles à un questionnaire dressé pour la circonstance. On a soin de nous apprendre que les enfants pouvaient répondre « avec la plus grande liberté ». Les questions sont parfois étranges, oiseuses ou insuffisamment puériles. En voici quelques échantillons :

— Aimeriez-vous mieux être à la place de votre maître? Pourquoi oui ou pourquoi non?

— Croyez-vous que les sauvages soient malheureux?

— Aimeriez-vous mieux être un brillant général ou un riche commerçant?

— Pourquoi les enfants ont-ils tant envie de fumer?

— Si vous aviez à décerner un prix, le donneriez-vous à Jeanne d'Arc ou à Napoléon? — (On ne dit pas s'il s'agit d'un prix de vertu ou d'un prix de tactique.)

La « psychologie » des réponses est, en général, assez pauvre. Elles sont parfois, — sans malice aucune, — la meilleure critique des questions.

— Non, répond un petit philosophe, je ne voudrais pas être à la place du maître. Je n'ai pas sa patience, son amour, sa persévérance, pas la santé, *pas la force de subir des examens.* — Un autre répond qu'il aime mieux être commerçant que général. « Tous deux portent des lauriers, mais les lauriers de l'industrie sont sans tache. » Et il ajoute mélancoliquement : « Un général a des qualités que je ne possède pas, par exemple le sang-froid devant l'ennemi, la tactique militaire. »

Sur la question des sauvages, les avis sont partagés. « Les sauvages sont malheureux, dit l'un, car ils ne connaissent pas les bienfaits de la civilisation. » Mais après cette exécution sommaire — vague écho d'une leçon apprise par cœur — l'enfant se ravise et se reprend : « Peut-être les sauvages se croient heureux à leur goût. Ils ont pour habitation une grotte : pour manger, ils prennent des poissons, des oiseaux et des fruits; pour boire, l'eau du ruisseau. » — Un autre à qui les bienfaits de la civilisation ne disent rien qui vaille répond plus carrément : « Non, les sauvages ne sont pas malheureux parce qu'ils ont de quoi vivre. Ils sont libres et leurs terres leur fournissent ce dont ils ont besoin. »

*
* *

Voici d'abord, tirés de ce volume sur l'inspection primaire, un certain nombre de sujets de compositions de pédagogie donnés comme épreuves écrites aux examens du certificat d'aptitude à l'inspection de l'enseignement primaire.

« On se plaint de voir un trop grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, quelque temps après leur entrée en fonctions, perdre le goût de l'étude personnelle, n'apporter dans leur classe qu'un zèle refroidi, se contenter de résultats médiocres, et, finalement, se laisser gagner par la routine. »

« Rechercher les causes de ce mal, et indiquer les principales mesures à prendre pour y remédier. »

« Que faut-il entendre par ces mots : éducation libérale, et comment l'école primaire peut-elle donner une éducation libérale ? »

« De la préparation des leçons, sa nécessité. Comment cette préparation doit se faire. Moyen de constater qu'elle a été faite. »

« Expliquer cette pensée de Mme de Staël : Tout ce qui fait de l'homme un homme est le véritable objet de l'éducation. »

« Indiquer avec précision comment et jusqu'à quel point on doit s'inspirer de ce principe dans l'enseignement primaire, et spécialement dans la direction des écoles normales. »

« Un inspecteur primaire, à l'occasion de l'établissement d'une bibliothèque scolaire, expose aux instituteurs comment ils peuvent contribuer à développer, parmi les habitants des campagnes, le goût de la lecture et quelle direction il convient de donner à leurs lectures. »

« Examen de la maxime de Rousseau, qu'il ne faut pas infliger aux enfants le châtiment comme punition, mais comme conséquence de leur faute. Commenter ce mot d'un pédagogue allemand : « Un bon maître se reconnait moins à ce qu'il dit qu'à ce qu'il fait. »

« Expliquer et discuter ce passage d'Amiel : « Pour la conduite de la vie, des habitudes font plus que des maximes. Prendre de nouvelles habitudes, c'est tout, car c'est atteindre la vie dans ses substances : la vie n'est qu'un tissu d'habitudes. »

« Fénelon a dit : « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction; ne manquez pas d'en profiter. »

Expliquer cette pensée, l'apprécier et l'appliquer particulièrement aux divers degrés de l'enseignement primaire. »

« On dit d'un bon maître qu'il a de l'autorité sur ses élèves : en quoi réside cette autorité ? Par quels moyens peut-elle s'acquérir et se conserver ? »

« Le bon maître, au moins dans nos écoles, est avant tout le bon interrogateur; nulle partie de son art n'offre autant d'intérêt, autant de difficultés et n'a autant de portée. » (Pécaut).

Cette opinion, exprimée à propos de l'école normale, est-elle également vraie en ce qui concerne l'école primaire ? Quel doit être, à l'école primaire, le but, quels doivent être les caractères d'une bonne interrogation ? »

« Comment ferez-vous comprendre à des instituteurs qui ont déjà plusieurs années d'enseignement, qu'il faut préparer sa classe toute sa vie ? »

Ecoles primaires supérieures. Historique; caractère; situation légale ; règlements qui les concernent.

Des écoles de hameau. A quels besoins elles répondent. Ce qu'elles étaient à l'origine. Ce qu'elles sont aujourd'hui. Lois et règlements.

La commission de surveillance. Ses attributions d'après les règlements antérieurs et les règlements nouveaux. Rapport de l'instituteur avec les membres dont elle est composée.

« Auriez-vous quelques modifications à proposer à la législation qui concerne cette institution ? »

« Du travail manuel dans les écoles primaires : son but et son véritable caractère, son importance et ses limites. Dispositions légales et règlementaires qui régissent la matière. »

« De la suspension comme peine disciplinaire. Par qui est-elle prononcée ? Quelle peut en être la durée ? Quels en sont les effets ? Inconvénients que soulève dans la pratique son application ? Quels sont surtout les cas dans lesquels vous jugeriez convenable de la proposer. »

« Expliquer l'article 13 de l'arrêté du 27 juillet 1882, instituant le cahier des devoirs mensuels; montrer ce que doit être ce cahier et quel parti l'inspecteur primaire peut en tirer pour l'appréciation des écoles et le classement du personnel. »

« Des écoles primaires annexées aux écoles normales. Leur but et leur importance. Dispositions légales et réglementaires qui s'y rapportent. Vues d'améliorations. »

« Les livres à l'école primaire élémentaire : livres de classe, livres de prix, livres de lectures de la bibliothèque scolaire. — Résumé des instructions données par l'inspecteur de l'enseignement primaire aux instituteurs de sa circonscription pour l'application des règlements, notamment quant au choix des ouvrages, quant aux conditions de vente, de prêt et de distribution, quant à la dépense et à l'intervention des communes. »

« Quelles sont, aux termes de l'article 129 du décret du 18 janvier 1887, les attributions principales de l'inspecteur primaire ? »

« Comment et dans quel esprit useriez-vous des droits que la loi et les règlements confèrent à l'inspecteur primaire ? »

« Un inspecteur de l'enseignement primaire expose, dans une conférence pédagogique, les caractères essentiels et les principales dispositions de la loi du 19 juillet 1889 en ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur. »

« Lettre au syndic d'une commune de moins de deux mille âmes, qui a demandé des conseils et des renseignements précis sur l'opportunité de la création d'une classe enfantine. »

« L'inspecteur de l'enseignement primaire répond à un syndic qui lui a demandé les conditions à remplir pour ouvrir à la rentrée prochaine un cours complémentaire et la manière dont ce cours devra fonctionner d'après les nouveaux règlements, dont le syndic a entendu vaguement parler. »

« Des différents cahiers pouvant servir, soit aux autorités scolaires, soit aux familles, à constater les progrès des élèves et l'application des programmes : journal de classe, cahier de roulement; cahier de devoirs mensuels, de compositions hebdomadaires, cahier-journal, carnet de correspondance, etc. »

« Faites connaître vos appréciations personnelles sur ces moyens de contrôle. »

« Exposer et commenter dans une conférence aux instituteurs, ou aux institutrices, les prescriptions de la loi relatives à l'obligation de l'instruction primaire. Commissions scolaires. — Vues personnelles sur la question. »

« Attributions et rôle du directeur d'école déchargé de classe. On se préoccupe de l'organisation des cours d'adultes et des diverses œuvres qui peuvent, après la période de scolarité, continuer l'action de l'école. »

« Une directrice d'école normale se propose d'associer les élèves-maîtresses aux œuvres d'éducation et de patronage de jeunes filles. Elle expose son projet et ses intentions dans un rapport à l'inspecteur d'académie. »

« Le certificat d'études primaires. Comment a-t-il été organisé ? Quelles modifications a-t-il subies ? Que pensez-vous des critiques dont il a été l'objet ? Quelles sont les obligations de la commune en matière d'enseignement primaire ? »

* * *

Viennent ensuite quelques spécimens de compositions des candidats. Ces travaux permettront de juger du niveau qu'atteignent ces épreuves.

« *Le bon maître, au moins dans nos écoles, est avant tout le bon interrogateur; nulle partie de son art n'offre autant d'intérêt, autant de difficultés et autant de portée.* » (Pécaut).

Cette opinion, exprimée à propos de l'école normale, est-elle également vraie en ce qui concerne l'école primaire ? quel doit être, à l'école primaire, le but ? quels doivent être les caractères d'une bonne interrogation ?

Composition. — L'éducation intellectuelle se résume en deux problèmes : Que faut-il apprendre à l'enfant ? Comment faut-il le lui apprendre ? C'est à cette dernière question que se rapporte le sujet proposé. L'interrogation est, en effet, à l'école primaire, le procédé d'enseignement le plus intéressant et le plus sûr, et, si M. Pécaut affirme qu'à l'école normale « le bon maître est avant tout le bon interrogateur, » cette opinion est aussi vraie à l'école primaire. « Nulle partie de son art n'offre autant d'intérêt. » Qui n'a pas observé la différence entre les écoles où l'on interroge et celles ou l'on n'interroge pas ? Quel entrain, quelle gaîté dans les unes ; quelles figures mornes et somnolentes dans les autres ! Et, en effet, l'enfant interrogé est préoccupé de répondre ; il ne songe pas à autre chose, il agit, il cherche, sa curiosité est excitée, il a le plaisir de la découverte et les encouragements de son maître. Au contraire, l'écolier qu'on n'interroge pas est passif, trop jeune pour s'intéresser à des sujets ardus et difficiles ; quoi qu'on en fasse, il n'a pas la force de caractère suffisante pour s'imposer un travail de réflexion volontaire, comme pourraient le faire des écoliers plus âgés. Son activité se dépense autrement : une mouche qui vole, un geste de son voisin, un bruit de la rue suffisent à le distraire ; il taquine ses camarades et agace son maître.

L'instituteur qui interroge se plaît mieux, lui aussi, dans sa classe. Il se sent en communication intime avec l'écolier ; il trouve dans les réponses des enfants sa première récompense ; il constate les résultats de son enseignement ; il a une discipline facile. En un mot, il a les enfants « dans la main ». Mais, s'il est sûr de sa récompense, nulle partie de sa tâche n'offre autant de difficultés. L'interrogation bien conduite, c'est en somme la communication de la pénétration des esprits, et quelle différence entre le jeune enfant et son maître ! Celui-ci doit connaître les enfants, leur développement intellectuel, leur caractère ; il doit s'abaisser à leur niveau pour les élever peu à peu jusqu'à lui ; savoir avec précision ce qu'il faut demander, à qui et comment le demander. Les moindres qualités de l'instituteur qui interroge bien sont la facilité et la vivacité de la parole, la connaissance des caractères, la patience. Toutefois, s'il songe à la portée de ce procédé d'enseignement, il n'hésitera pas à s'efforcer d'acquérir ces qualités.

A l'école primaire, l'interrogation est le moyen essentiel de développer l'intelligence; elle oblige l'enfant à étudier puisqu'il sait qu'il devra rendre compte de son travail; elle grave les connaissances dans son esprit par la répétition; elle met de la clarté dans ses idées en l'obligeant à les exposer à haute voix; elle lui apprend à parler. L'interrogation forme aussi le jugement. L'enfant ne réfléchit guère, il se hâte de répondre et souvent préfère dire quelque sottise plutôt que de rester coi. Lé seul moyen de le corriger de ce défaut, c'est de lui poser des questions qui le forcent à réfléchir, à éviter l'étourderie et la précipitation. Enfin, l'interrogation est un moyen de développer la volonté et le caractère. Si l'enfant est timide, on lui donne du courage en lui posant quelques questions faciles. Peu à peu il s'habituera à entendre, sans trembler, sa voix dans le grand silence de la classe. On corrigera le présomptueux en lui posant des questions plus difficiles, en l'embarrassant même quelquefois, en lui montrant avec bienveillance qu'il faut être modeste et réfléchir avant de parler. A tous, enfin, on peut donner ainsi l'habitude de l'attention, de la recherche, de l'effort.

Il me semble même que, dès l'école primaire, l'interrogation développe l'esprit de sincérité : le maître qui ne se contente pas de faire réciter, mais qui oblige l'enfant à réfléchir et à trouver, sollicite la libre adhésion de cette petite intelligence; il a confiance dans l'instinct du vrai que la nature a mis en l'homme. Il n'impose pas de formules, mais il cherche à mettre son âme et celle de l'enfant en communion d'idées dans les sphères élevées de la vérité. Si telle est la portée de l'interrogation, il ne faut pas s'étonner que les pédagogues et les philosophes y aient attaché une grande importance, aussi bien Socrate et Platon que Montaigne et Rousseau. Cependant quelques réserves s'imposent. S'il est nécessaire d'interroger, de « faire souvent trotter l'enfant devant soi », de lui « faire mettre en cent visages » ce qu'on lui a enseigné, il ne faudrait pas, comme Rousseau, s'interdire de rien exposer. A l'école primaire, plus qu'ailleurs, il y a bon nombre de connaissances dont l'enfant ne peut trouver en lui le principe et les éléments.

En histoire, en géographie, en grammaire, et en combien d'autres matières, il est nécessaire de donner une grande place à l'exposition[1]. Il ne faut pas oublier non plus que l'interrogation est un procédé sûr, mais lent, que les enfants doivent à l'école apprendre tant de choses et dans si peu de temps, que nous ne pouvons, sans crainte, les laisser flâner sur le chemin de la science et qu'on doit condamner également les maîtres qui veulent tout dire et ceux qui veulent tout faire dire. Enfin, il faut bien habituer les enfants peu à peu à s'intéresser aux connaissances sans y être poussés par l'interrogation. Ils n'auront pas toujours un maître pour éveiller et exciter leur intelligence; il faut que l'intérêt et l'importance des questions suffisent un jour à les leur faire étudier sans qu'ils aient besoin d'une excitation extérieure et momentanée.

Ces dangers seront évités si nous nous faisons une idée nette du but de l'interrogation à l'école primaire. Les enfants n'étant pas encore assez âgés pour réfléchir par eux-mêmes pour féconder un sujet par la méditation personnelle, le maître use de l'interrogation pour les obliger à se graver les connaissances dans l'esprit, à faire la lumière dans leurs idées, à reconnaître qu'ils avaient en eux-mêmes et dans leur petite expérience des notions qu'ils peuvent, par le travail et la réflexion préciser et développer. Tel est le but essentiel de l'interrogation à l'école élémentaire. S'il en est ainsi, il faut distinguer nettement dans les classes primaires trois sortes de questions : les questions de contrôle, les questions d'invention, et les questions d'application.

[1] Sur ce point, nous devons faire nos réserves, en particulier en ce qui concerne la grammaire. F. G.

Les interrogations de contrôle ont pour but de faire connaître quels ont été les efforts d'attention et de travail de l'enfant, de quelle manière le maître a été compris. Au cours d'une leçon, à l'improviste, ou régulièrement après chaque partie importante, le maître suspend son exposé pour s'assurer qu'il est à la portée de ses auditeurs et qu'il peut avancer. Il faut aussi qu'il s'assure que les leçons sont apprises; cette partie de sa tâche est fort importante et trop de maîtres tendent à la négliger, oubliant que la répétition seule, et surtout la répétition à haute voix, grave les connaissances. *Les interrogations d'invention* sont plus difficiles. Elles ont pour objet, au cours d'une leçon, d'obliger l'enfant à réfléchir, à trouver dans ses connaissances, son expérience ou sa conscience les idées qui y sont comme enveloppées : il faut l'amener à voir clair en lui-même. C'est ce qu'on appelle quelquefois les interrogations *socratiques*. Enfin, la plupart des leçons doivent être complétées par des questions *d'application*, qui forceront l'enfant à revenir une fois de plus sur ce qu'il a appris, qui lui montreront le côté pratique des choses qu'il a étudiées.

Cependant ces trois formes d'interrogation doivent avoir des caractères et des qualités communes. En premier lieu, l'interrogation est bonne si elle *convient à l'enfant*, c'est-à-dire si elle est, dans sa forme comme dans sa nature, en rapport avec l'intelligence, les connaissances et même le caractère de l'enfant, car il ne faut pas interroger de même façon les timides et les étourdis, les derniers de la classe et les élèves du cours supérieur. Le maître ne peut se fier à l'inspiration du moment; il doit préparer les questions à discuter, les exemples à proposer, les problèmes à soumettre. Il ne s'exposera pas à être embarrassé lui-même par les questions qu'il pose; il n'accordera pas une entière confiance aux questionnaires imprimés, aux journaux pédagogiques.

En deuxième lieu, les interrogations doivent avoir pour résultat *d'exciter dans la classe en général et dans l'esprit de chaque écolier des efforts utiles et cependant modérés*. Elles ne seront donc ni *trop précipitées* ni *trop lentes* : trop précipitées, elles ne laissent pas le temps de réfléchir; trop lentes, elles produisent de l'embarras, de la monotonie dans la leçon; quelquefois il faut exiger une réponse immédiate, ailleurs il faut laisser le temps de réfléchir; ni trop exclusivement *individuelles ou collectives*, car il est bon que tout le monde soit tenu en haleine, et, toutefois, il ne faut pas interroger toute la classe à la fois et permettre que tous répondent en même temps; ni *trop faciles* ni *trop difficiles* : trop faciles, elles aboutissent au bavardage; trop difficiles, elles découragent : en général, l'instituteur doit se contenter de peu. De même que les corrections des devoirs écrits, les interrogations doivent être *encourageantes*. Enfin les interrogations doivent donner des *connaissances assurées*. L'instituteur ne doit pas craindre de faire répéter plusieurs fois la même chose, d'obliger les enfants à exprimer la même idée de plusieurs manières; il faut appliquer le précepte de Montaigne qui conseille de « faire mettre en cent visages » divers les mêmes connaissances.

Si l'interrogation a ces caractères, elle est un élément de discipline, un principe de vie à l'école, un procédé d'enseignement intéressant et sûr; elle apprend à juger, à raisonner; elle établit la communication des idées et la confiance entre maîtres et disciples. Le maître dévoué qui se propose, non seulement de donner quelques connaissances, mais de développer la droiture et la fermeté du jugement, l'initiative et la volonté, s'attachera à en vaincre les difficultés; s'il y réussit, on pourra dire de lui ce que M. Pécaut a dit du professeur d'école normale : « Le bon instituteur est avant tout le bon interrogateur. »

*
* *

Vous venez d'être nommée inspectrice de l'enseignement primaire de X..... L'inspecteur d'académie vous a demandé comme premier travail un avant-projet pour la répartition du service entre vous et les quatre inspecteurs de l'enseignement primaire du département. Vous lui adressez le rapport demandé, où vous lui expliquez comment vous vous proposez d'appliquer les articles 2 et 3 du décret du 17 janvier 1891. Vous répondez en même temps aux principales objections ou questions de détail auxquelles vous vous attendez.

Composition. — Monsieur l'Inspecteur d'académie, j'ai l'honneur de vous adresser le rapport que vous m'avez demandé. Les fonctions d'inspectrice de l'enseignement primaire sont toutes nouvelles pour moi ; de plus, elles sont récemment instituées : l'expérience de celles qui auraient pu me précéder me fait donc défaut ; mais j'espère comprendre du moins l'importance de ma tâche. J'essayerai d'exercer mes fonctions sous votre haute direction, sinon avec toute la compétence et tout le succès désirables, du moins avec toute la considération possible.

Le décret du 17 janvier 1891 attribue à l'inspectrice de l'enseignement primaire l'inspection des écoles de filles, des écoles mixtes et des écoles maternelles; elle donne son avis sur la nomination, le déplacement, les peines disciplinaires et les récompenses du personnel placé sous ses ordres; elle est chargée d'enquêtes par l'administration; elle présente tous les ans à l'inspecteur d'académie un rapport sur les écoles qu'elle inspecte.

Ces écoles sont fort nombreuses ; ce sont toutes celles du département, moins les écoles de garçons confiées aux inspecteurs primaires; si l'inspectrice départementale des écoles maternelles existait à X..., la surveillance des écoles lui serait attribuée et je resterais chargée seulement des écoles de filles et des écoles mixtes; mais il n'en est pas ainsi. MM. les inspecteurs ont chacun un arrondissement désigné ; mon service m'appellera partout et il me paraît presque impossible, si vaillamment que j'entreprenne la tâche, de voir toutes les écoles que le décret m'attribue et, par conséquent, de faire complètement mon devoir.

Je sais quelle est la valeur de cette objection si souvent faite à l'inspection féminine. La femme pourra-t-elle supporter la fatigue de tant de déplacements ? Pourra-t-elle aller de commune en commune, par tous les temps, et vivre un peu à l'aventure ? Sans vous demander, Monsieur l'inspecteur, de restreindre mon droit d'inspection aux écoles des grands centres, je proposerais de décharger quelque peu mon service : 1° en laissant aux inspecteurs primaires l'inspection des écoles mixtes; d'ailleurs, un certain nombre de ces établissements sont actuellement dirigés par des instituteurs ; au cas où M. l'inspecteur de l'enseignement primaire penserait devoir me consulter au sujet des travaux spéciaux des filles, particulièrement des travaux de couture, je me mettrais alors à sa disposition ; — 2° en abandonnant à MM. les inspecteurs un certain nombre d'écoles de filles, que vous voudriez bien déterminer, de façon que mon service soit moins étendu, et en me conservant l'inspection des écoles de filles là où l'existence d'une école maternelle nécessite ma présence dans la commune.

Vous me demandez, Monsieur l'inspecteur, comment je comprends mes nouvelles fonctions. J'ai toujours pensé qu'en matière pédagogique, la femme bénéficie de l'instinct maternel qu'elle porte en elle, et que l'amour de l'enfance, l'intel-

ligence de ses besoins la rendent propre à jouer un rôle de plus en plus important dans l'éducation. Depuis de longues années, elle a en mains l'éducation des petits enfants, et l'école maternelle est son œuvre : aujourd'hui, on a pensé que les jeunes filles ne pourraient être préparées à leur rôle dans la famille et dans la société que par des femmes, et on nous a fait le grand honneur de nous faire partager des fonctions que jusqu'ici les hommes seuls avaient exercées ; je pense donc que si l'on a jugé bon et sage de confier à des femmes l'inspection des écoles de filles, c'est pour qu'elles y apportent leurs qualités propres et pour faire de nos écolières de bonnes filles, de bonnes ménagères et de bonnes Françaises. Je devrai inspecter les écoles de ce département ; je compte me préoccuper beaucoup des écoles maternelles, mais j'aurai pour m'aider le souvenir de ce qui a été fait déjà, de bons conseils et des directions élevées, car ces établissements sont l'objet d'une grande sollicitude, et des femmes éminentes nous ont tracé la voie.

Je tiendrai, dans toutes les écoles, à ce que l'hygiène soit bien observée, à ce que les classes soient bien tenues et les enfants propres. Les qualités d'ordre, de soin, de propreté, sont trop importantes pour les femmes pour qu'elles me laissent jamais indifférente, alors même que nous n'aurions pas le souci de leur santé, qui nous assurera plus tard de la santé de leurs enfants.

Au point de vue de l'enseignement, je verrai si les programmes sont suivis, si un emploi du temps méthodique a été tracé, si les maîtresses se préoccupent de le suivre ; je chercherai surtout à me rendre compte de ce qui se fait pour l'éducation intellectuelle. L'examen des cahiers, l'interrogation me révèleront, je l'espère, ce que je veux savoir : l'institutrice cherche-t-elle à développer le raisonnement de ses petites filles ? Se préoccupe-t-elle de leur faire comprendre ce qu'elle enseigne ? Se met-elle à leur portée ? Je n'aurai qu'à suivre, d'ailleurs, les traditions de MM. les inspecteurs, en me défiant un peu de cet esprit de détail qui fait accuser les femmes de voir trop les petites choses au détriment des grandes.

J'aimerais à voir donner une grande place à l'économie domestique et aux applications des sciences à la vie pratique et à l'hygiène ; les problèmes, les dictées, les compositions françaises doivent prouver que l'institutrice pense qu'elle élève des futures ménagères, et, dans cette partie de l'éducation féminine, je crois que l'inspectrice pourra donner parfois de bonnes directions.

En fait d'éducation morale, je conseille à l'institutrice de donner beaucoup d'importance dans ses recommandations aux vertus particulières à notre sexe et je lui demanderai de parler à ses enfants du courage dans la douleur, de la patience dans l'épreuve, des vertus familiales enfin qui rendent si hospitalier et si doux le foyer. C'est cette direction morale qui me paraît le côté le plus important de notre œuvre à toutes, et je voudrais être assez heureuse pour inspirer à nos institutrices ce sentiment de la grandeur de leur tâche qui la leur facilitera et la leur fera aimer.

Cette préoccupation m'amène à vous parler, Monsieur l'inspecteur, de la création des sociétés d'anciennes élèves, de patronages scolaires, car, je crois qu'à ce propos l'inspection féminine peut être très utile. L'influence d'une femme sera efficace pour cette œuvre : autour d'elle se grouperont plus aisément les bonnes volontés, et elle pourra, plus facilement qu'un inspecteur peut-être, guider les œuvres diverses vers ce qui importe le plus à des jeunes filles : l'éducation domestique, dans son acception la plus large d'ailleurs.

Je ne suis pas sans voir les difficultés de mes fonctions, et il en est quelques-unes qui me paraissent mériter la peine de les examiner. La première sera sans doute celle-ci : me faire accepter. Le personnel féminin a été souvent contraire, en

principe du moins, à l'inspection féminine. Pourtant je vois que les inspectrices des écoles maternelles ont la confiance de leurs administrées ; j'espère gagner celle de nos institutrices par le sérieux de ma direction, par la bienveillance que je leur témoignerai dans mes inspections ; je ne veux m'imposer à elles que par le bien que j'essayerai de leur faire, et, quand elles verront que ma direction est exempte de caprices et soucieuse seulement de progrès, elles oublieront peut-être leurs anciennes craintes. Quant à mes rapports avec MM. les inspecteurs primaires, j'espère qu'ils seront d'autant plus faciles que je resterai scrupuleusement dans des attributions nettement définies et que je n'essayerai pas, en débutant dans mes fonctions, de réformer ce qu'ils ont fait et de critiquer le passé ; bien au contraire, je profiterai de leurs exemples et de leur œuvre.

Plusieurs questions de détail me préoccupent encore :

1° Le décret attribue à l'inspectrice le droit d'émettre des avis sur la nomination, les déplacements, les peines disciplinaires et les récompenses du personnel placé sous ses ordres.

On craint la partialité des femmes, promptes à aimer ou à haïr, dit-on; je tâcherai d'apporter la plus stricte équité dans les avis que j'aurai l'honneur d'exprimer; si je respecte scrupuleusement les droits de chacune, si j'essaye de concilier les intérêts généraux de l'enseignement avec les intérêts particuliers des institutrices, les nécessités du service et le souci de la justice, ma conscience sera tranquille ; je compte, d'ailleurs, faire usage du bulletin d'inspection, et ma conduite ne pourra être suspecte, puisque j'agirai toujours au grand jour et en faisant connaître mon avis aux intéressées.

2° Quels seront mes rapports avec les maires, les délégations cantonales, les commissions scolaires, les membres des caisses des écoles ?

Ces rapports sont de toute nécessité ; les inspecteurs de l'enseignement primaire sont membres des commissions scolaires ; ils assistent aux réunions des délégués cantonaux. Le décret ne parle pas du rôle des inspectrices ; mais l'inspectrice ne pourra-t-elle assister aux réunions des délégués cantonaux, puisque les écoles de filles y ont leurs délégués ? On a parlé à ce sujet de grosses difficultés ; je crois qu'on les exagère un peu. L'inspectrice de l'enseignement primaire devra se mettre en rapport avec l'inspecteur de l'arrondissement pour tout ce qui regarde la question de la fréquentation, et elle ne doit pas craindre de faire des démarches personnelles auprès des délégués cantonaux, des maires et des membres des caisses des écoles. Elle pénètrera ainsi dans les familles et l'on prendra confiance en elle, si on la voit sérieusement attachée à son œuvre ; et puis, en y mettant de la persévérance et de l'adresse (ce sera au service d'une si bonne cause), elle obtiendra peut-être pour ses écoles des secours et des encouragements ; elle persuadera, parce ce qu'elle trouvera les meilleurs arguments en faveur des petits enfants et des écoles de filles.

3° A propos du certificat d'études.

La présidence de la commission appartient à l'inspecteur de l'enseignement primaire ; l'inspectrice ne réclame pas la présidence du jury, pour les examens des filles, mais rien n'empêche que cette présidence lui soit attribuée. En tout cas, elle doit faire évidemment partie de la commission, et je crois que sa présence sera utile pour donner à l'examen sa véritable orientation.

4° A propos des conférences pédagogiques.

La conférence est présidée par l'inspecteur de l'enseignement primaire, quand l'inspecteur d'académie est empêché. Dans certains endroits, la conférence est commune aux instituteurs et aux institutrices, et je trouve très bon qu'il en soit quel-

quefois ainsi, mais je demanderais le droit d'assister à ces conférences mixtes; et je souhaiterais également, dans les conférences particulières aux instituteurs, la présence de l'inspecteur de l'arrondissement; le bénéfice pédagogique en serait augmenté pour tous, et cela contribuerait à augmenter les bonnes relations entre deux fonctionnaires qui travaillent à une même tâche et qui ont besoin d'unir leurs efforts.

5° A propos de la liste pour l'avancement au choix présentée au conseil départemental (liste dressée par l'inspecteur d'académie sur le rapport des inspecteurs primaires).

Cette liste devra-t-elle être faite par l'inspecteur de l'enseignement primaire pour les écoles de filles? Cela me paraît juste. Resterait la difficulté des écoles de filles qui ne seraient pas inspectées par elle. Dans ce cas, il faudrait une entente entre l'inspecteur et l'inspectrice qui feraient ensemble une liste unique du personnel féminin proposé pour l'avancement au choix. Il ne m'appartient pas, d'ailleurs, de proposer une solution et je ne veux ici que signaler la difficulté.

Ce sont là les questions de détail auxquelles j'ai pensé jusqu'ici. La pratique de l'inspection m'en révèlera certainement d'autres; mais j'espère que vos bons conseils ne me manqueront pas, et je suis décidée à mettre autant de tact, autant de mesure que je pourrai dans la résolution des difficultés qui se présenteront.

J'ai l'honneur de vous présenter, Monsieur l'Inspecteur, l'expression respectueuse de mon profond dévouement.

* * *

La deuxième épreuve orale consiste dans l'exposé, de vive voix, d'une question de pédagogie théorique et pratique. Nous donnons, ci-après, un certain nombre de ces questions :

« Dans une conférence pédagogique, vous faites connaître les principales causes pour lesquelles l'école n'est pas toujours bien assidûment suivie, et vous indiquez aux instituteurs ce qu'ils peuvent faire, sans recourir à la commission scolaire, pour assurer une meilleure fréquentation. »

« Que faut-il entendre par « méthode active » ? Indiquez comment vous comprenez l'emploi de cette méthode : vous prendrez pour exemple une leçon sur une des matières du programme, à votre choix. »

« Comment, d'après vous, un instituteur peut-il, dans sa commune, étendre en dehors et au delà de l'école, son action éducative ? »

« Vous avez souvent remarqué dans vos inspections qu'on laissait inoccupés les plus jeunes élèves, dans les écoles à un seul maître. Vous donnez sur ce point à un instituteur les conseils que vous jugez nécessaires. »

« Vous avez constaté, en inspectant les écoles, que la plupart des enfants n'étaient pas habitués à parler. Aux instituteurs réunis en conférence, vous faites comprendre la gravité de ce mal et vous indiquez les moyens qu'ils doivent employer pour y porter remède. »

« Comment règlerez-vous l'emploi des moniteurs à l'école élémentaire ? »

« Comme inspecteur de l'enseignement primaire, vous aurez à examiner chaque année les tableaux d'emploi du temps que vous soumettront les instituteurs. Faites connaître d'après quelles règles générales vous vous guiderez dans cet examen. »

« Comment entendez-vous un enseignement simultané de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe dans le cours inférieur de l'école élémentaire ? »

« Des exercices de copie à l'école primaire. Comment en entendez-vous l'emploi? Quelle part leur feriez-vous dans les divers cours de l'école élémentaire ? »

« Dans quelle mesure les exercices écrits et les exercices oraux peuvent-ils se combiner dans le cours élémentaire et dans le cours moyen de l'école primaire ? »

« Quelle est votre opinion sur les résumés comme exercices de l'école primaire? Comment les comprenez-vous? Quelle part leur faites-vous dans les trois cours, élémentaire, moyen, supérieur ? »

« Expliquez à des instituteurs comment on doit interpréter les instructions ministérielles du 4 janvier 1897 sur l'enseignement agricole dans les écoles rurales. »

« Des exercices qui se font en dehors des locaux scolaires : promenades, visites, excursions, etc. Quel en est l'intérêt et comment en comprenez-vous l'organisation ? »

« Quelle part les lois actuellement en vigueur font-elles aux femmes dans les différents services de l'école primaire ? »

« Attributions et rôle de l'inspecteur de l'enseignement primaire en matière d'examens. »

« Livres de classe. Livres de prix. Fournitures scolaires. »

« Dispositions légales et règlementaires relatives à l'attribution des récompenses et des distinctions honorifiques périodiquement accordées aux instituteurs et aux institutrices. »

I. L'état matériel de l'école.

...M. X. eût pu veiller facilement, en sa qualité de secrétaire de mairie, à l'entretien du local et à sa mise en bon état pendant les vacances. Or, rien n'a été fait : murs non blanchis, soubassements détruits, fenêtres noires de poussière, bibliothèque aux vitres opaques, etc. — Matériel mal entretenu; cinq bonnes cartes, mais en mauvais état; la baguette inférieure a été arrachée; on n'a pas pris la peine de la fixer au moyen de quelques clous. — Boulier-compteur hors d'usage, pour la réparation duquel deux ou trois minutes suffiraient. — Pas de musée, pas de gravures, pas d'images, pas le moindre objet usuel. Rien pour le travail manuel, rien pour le dessin.

Local communal, convenable, suffisant et toujours bien tenu ; — mobilier et matériel d'enseignement complets et en très bon état. — L'instituteur profitera de la session de mai pour demander au Conseil municipal un crédit en faveur de la bibliothèque scolaire. — Un intéressant musée vient d'être complété par M. X. en vue de faire les principales expériences pratiques nécessaires pour enseigner les sciences physiques et naturelles, dans le sens des instructions ministérielles du 4 janvier 1897, c'est-à-dire afin de les appliquer à l'agriculture. — Pour arriver au même but, le jardin est transformé en champ de démonstrations agricoles (Muret).

II. L'organisation pédagogique.

La marche de l'école est vacillante à cause de la préparation beaucoup trop superficielle des leçons. Mme ... devrait avoir des recueils (cahiers de textes, d'exercices), sur lesquels elle inscrirait méthodiquement, au jour le jour, pour la plupart des matières (dictées, compositions françaises, problèmes, etc.), les sujets de leçons. — Sans exiger absolument que Mme ... rédige elle-même tous ses problèmes, je désire que les questions puisées dans son recueil soient toujours adaptées à la localité, à la région (Batna).

Le rapport d'inspection.

Circonscription
de ....

Canton
de ....

Commune
d ....

Population
de la commune: ....

Nombre des élèves :
Inscrits { *Garçons :* .... *Filles :* ....

Nombre des élèves :
Présents { *Garçons :* .... *Filles :* ....

Produit total de l'école :
Secrétariat . . ..
Produits divers ....
Total ....

Revenus personnels :
....

Charges de famille :
....

RAPPORT

DE L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Sur l'école de .... d..........
Visitée le .... 190....

Nom du chef de l'établissement : ....
Etat-civil : .... Age : ....
Années de service : ....

1° Tous les registres sont-ils régulièrement tenus ? — Tenue générale de la classe. — Propreté. — Discipline.

....

2° Enseignement. — Classification des élèves. — Capacité et zèle de l'instituteur. — Résultats obtenus.

....

3° Moralité et tenue de l'instituteur. — Ses rapports avec les autorités et les familles. — Considération dont il jouit.

....

4° Etat matériel de l'école et de ses dépendances. — De combien de pièces se compose l'habitation de l'instituteur ? — Y a-t-il un ou des logements pour .... adjoint marié ? — Indication des réparations urgentes et des mesures à prendre. — Etat de la bibliothèque et des archives de l'école. — Tenue du jardin.

....

Observations et conclusions.

....

L'Inspecteur de l'enseignement primaire.

J'estime que la rédaction du carnet de classe doit être aussi claire, mais aussi courte que possible. Tout en donnant au visiteur des indications suffisantes, il ne doit pas imposer au maître une sorte de pensum fastidieux. L'instituteur lit, avant la classe, un chapitre ; il souligne au crayon, sur le livre (qui doit lui appartenir), les passages à expliquer, met, s'il le faut, quelques annotations en marge et peut se borner, par la suite, à indiquer sur le carnet le sujet de la lecture. Inutile donc de copier des listes de mots avec leur signification, et de consacrer à un travail purement mécanique un temps qui peut être mieux employé ailleurs (Nontron).

La préparation immédiate de la classe, toujours utile par quelque endroit, n'a vraiment son plein effet que lorsqu'elle a pour soutien une solide préparation générale.

Si l'enseignement de certaines matières est donné avec soin, l'enseignement de certaines autres, et des plus importantes (morale, histoire), est plus faible, et beaucoup trop faible. Cela, faute, d'une part, d'une préparation immédiate, réelle ; d'autre part, d'une culture générale suffisante. M. X. est jeune, et doit donner plus et mieux. Qu'il réserve quelques heures par semaine à la lecture d'ouvrages de fonds, et son enseignement y gagnera, deviendra plus substantiel et plus vivant (Serres).

L'inspection de l'école de ..... révèle dans toutes les classes une impulsion unique, excellente. En effet, en m'accompagnant dans les diverses classes, M. X. a donné des preuves répétées qu'il connaît parfaitement le caractère, le travail, l'assiduité de chaque élève, et qu'il est au courant de la marche des études, ainsi que des résultats scolaires obtenus. Inutile d'ajouter que si M. X. connaît les élèves, il connaît mieux encore les qualités et les imperfections professionnelles de ses collaborateurs : les conseils laissés aux rapports de direction, les leçons toutes préparées, remises à titre de modèles aux adjoints, les programmes mensuels établis en collaboration avec eux, en sont des preuves intéressantes (Lisieux).

III. La marche de l'enseignement.

1. Les leçons de choses. — Les sciences physiques et naturelles. L'agriculture.

La leçon est réellement faite avec des choses ; du reste, la maîtresse a un musée bien complet à sa disposition ; elle sait s'en servir. Une tendance toutefois à empiéter sur le domaine scientifique. A propos de verre, j'entends parler de sels de soude, etc. (Côte-d'Or.)

J'ai assisté à une leçon sur l'eau. Des expériences faites à l'appui ont été assez bien réussies. J'ai conseillé de laisser observer par les élèves elles-mêmes les phénomènes qui se produisent, et de les leur faire indiquer à mesure, sans annoncer à l'avance, comme on le fait trop souvent, ce qui va se passer (Saint-Gaudens).

Il importe, pour la récitation, au cours supérieur surtout, de choisir des morceaux empruntés à nos grands écrivains des trois derniers siècles. Ainsi, on n'impose à la mémoire des élèves que des pages excellentes, ainsi leur esprit recevra les premières traces de la culture du goût et on leur fera comprendre quelques-uns des hommes qui sont la gloire de notre pays (Bourg).

Un élève récite le « Laboureur et ses enfants ». Le morceau est su et bien su ; mais il n'est pas bien récité. Décomposez le morceau dans ses parties avant de le donner à apprendre. Il y avait trois parties : le début, qui affirme que le travail est un trésor, le discours du père, enfin le travail des enfants. Il fallait bien détacher, par des pauses, ces parties diverses et prêter au père, par exemple, le ton grave, onctueux et affaibli d'un vieillard mourant (Agen).

2. L'HISTOIRE. — On a souvent reproché aux maîtres d'autrefois de ne voir dans l'histoire qu'un répertoire de faits et de dates et, pour donner cet enseignement, de se servir uniquement d'un livre qu'ils faisaient apprendre par cœur.

L'enseignement de l'histoire se fait en tous points, cette année, conformément à nos instructions : les leçons orales, conduites avec méthode, sont complétées par la récitation des résumés du livre adopté, préalablement expliqué et commenté. Grâce à cela, les élèves ont retenu ce qu'il y a d'important dans chaque partie étudiée, et ils répondent d'une manière claire, nette et précise à des questions d'intelligence sur Richelieu et la guerre de Trente ans (Muret).

Des réponses satisfaisantes témoignent que les enfants ont étudié ; les questions sont intéressantes, ont un objet précis. Ne pas oublier, quelle que soit la leçon, de toujours la rattacher à la période à laquelle elle appartient. La maîtresse possède bien son sujet, l'expose clairement ; mais il faut, une fois le plan établi, faire lire dans le manuel, tout en les commentant, au fur et à mesure, les différentes parties de la leçon. L'élève a besoin de bien comprendre le texte du livre qu'elle devra lire à la maison (Côte-d'Or).

L'histoire contée et illustrée par des images, voilà ce qu'il faut au cours élémentaire. Que la maîtresse n'expose, ne lise jamais ; qu'elle conte toujours. Heureuse celle qui sait conter ! elle aura toujours sa classe dans la main (Montmorillon).

C'est en vue de l'explication et de la démonstration, pour ainsi dire, de cette idée générale que le choix des événements et des personnages d'une période historique doit être fait (Serres).

En histoire, vous vous attardez trop sur les commencements et sur le moyen âge : ne prenez dans chaque période que les faits principaux, montrez bien les causes et les conséquences des événements et arrivez le plus tôt possible à la période moderne (Pamiers).

J'ai assisté à une leçon de morale sur la tolérance. L'inspiration générale a été excellente : mais j'aurais désiré que les élèves eussent joué un rôle plus actif, que la leçon eût été moins chargée et, par suite, plus claire, sinon dans la forme du moins dans la composition. De plus, il y a profit, en morale, à employer la méthode inductive. Au lieu de débuter par des notions générales sur la tolérance, il vaudrait mieux citer d'abord des exemples de tolérance et d'intolérance pris dans la vie pratique et dans l'histoire. Des idées générales, dans cette méthode, sont un résultat et non un principe posé comme un axiome, un point d'arrivée et non un point de départ (Saint-Girons).

La leçon se rapporte aux devoirs des enfants dans la famille. Les enfants récitent la « Carpe et les carpillons », fable se rapportant à la leçon ; comme résumé écrit, le maître leur a donné la définition de la famille, par Bersot. Il lit ensuite une page tirée de *Grands cœurs* par de Amicis, sur les devoirs de l'enfant envers sa mère. — Cet enseignement est bien préparé, donné d'une façon intelligente, méthodique, avec le ton qui convient. Les divers exercices de la journée se rapportent, toutes les fois qu'il est possible, à la leçon de morale du matin. On ne saurait mieux faire pour l'éducation des enfants (Bellac).

Les enfants ne paraissent pas très ouverts ; mais le ton sec, et dur même quelquefois de leur maître, n'est pas pour les encourager (Seine-et-Oise).

M. X. me paraît un très bon maître ; ce qui m'a surtout frappé, c'est l'excellente discipline qu'il a su obtenir avec un aussi grand nombre d'élèves. Sans bruit, sans qu'il soit nécessaire d'élever la voix ni de punir, les exercices se succèdent réguliè-

rement, et quatre-vingts élèves travaillent aussi tranquillement que s'ils n'étaient que vingt (Parthenay).

Très bonne direction morale. Le maître parle toujours avec douceur à ses élèves, ne leur adresse que de très rares observations ou réprimandes, sans emportement, sans paroles dures ou blessantes. Les punitions sont presque inconnues. Les élèves sont exacts, se tiennent bien, travaillent, obéissent parce que c'est la tradition à l'école et parce que, si le maître menace peu et punit peu, il ne cède jamais : ce qui est prescrit doit se faire, ce qui est défendu ne se fera pas, ou, si cela se fait, le coupable sera puni et amené à regretter sa faute (Verdun).

L'école de Mlle B... est remarquable par l'ordre et la propreté qui y règnent. Ce n'est pas seulement cet ordre matériel s'étendant au mobilier, aux divers objets de la classe; c'est un ordre plus général et plus élevé qui fait en quelque sorte partie de la vie entière de l'école. Embrassant l'enseignement et la discipline, il assure les progrès tout en donnant de saines habitudes aux futures mères de famille. (Argelès).

C'est surtout le côté éducatif qui préoccupe cette directrice. Elle ne jette pas de la poudre aux yeux ; tout se fait chez elle avec la plus grande modestie. Peuplée en très grande majorité d'enfants d'ouvriers et de famille pauvres, son école est un modèle de bonne tenue chez les enfants. On s'y applique et, ce qui est mieux, on réussit à donner aux élèves de bonnes habitudes. (Poitiers).

IV. Les appréciations sur les maîtres.

C'est ici assurément la partie la plus délicate de la tâche de l'inspecteur; car ce qu'on attend de lui, ce n'est pas seulement un jugement sur le fonctionnaire, mais sur l'homme tout entier, et son appréciation ne doit pas seulement porter sur les qualités et les défauts professionnels, mais sur la valeur intime de ses subordonnés.

Nature agreste, esprit peu cultivé, M. X... a un langage trop trivial. Mais il a aussi des qualités d'ordre : homme d'intérieur, bon père de famille. N'améliore pas ses procédés d'enseignement, s'immobilise dans l'application, toujours la même, des procédés dont il n'a pas cherché la raison d'être et qu'il n'emploie que parce qu'il les a vu employer. (Maine-et-Loire.)

M. X... est très dévoué et se plaît à rechercher et à noter tout ce qui peut améliorer les résultats de son enseignement. Il a foi en lui-même, aime sa profession et rend son travail fructueux par son désir de réussir. Je ne puis cependant pas obtenir de lui qu'il s'agite moins et mette de la mesure dans son activité. Avec beaucoup d'entrain, un zèle débordant et de la curiosité d'esprit, il confine pourtant parfois à la routine et accorde plus d'importance à un procédé mécanique qu'à la réflexion. (Seine-et-Oise.)

Sous des dehors modestes, presque timides, M. X... est un maître sérieux, non sans autorité. Sa tenue, son tact, le soin avec lequel il évite d'être mêlé aux querelles locales lui ont concilié, à un très haut point, l'estime et la confiance générales. — En résumé, maître, non pas brillant, mais très estimable, supérieur à beaucoup de ses collègues qui font plus de bruit que lui. (Alger).

M. X..., depuis vingt ans à Y..., n'y compte pas un ennemi. Il ne demande rien, se contente de son petit poste modeste. Voici qu'il commence à instruire les enfants de ses premiers élèves. Il constate qu'ils lui donnent moins de peine, sont

en général moins rudes, plus intelligents — et c'est, pour lui, la plus douce des satisfactions. (Montmorillon.)

Souvent, le dimanche, on voit M. X... sous le vieil ormeau de la place, entouré d'un cercle nombreux de paysans; il fait en plein air une causerie agricole. Ses conseils sont écoutés. Depuis son arrivée à N..., la commune se couvre de vignobles qui commencent à donner de bonnes récoltes. M. X... s'est acquis une très grande autorité dans la commune. On le consulte sur toutes sortes d'affaires. Il ne se borne pas à élever les enfants qui lui sont confiés; son action s'étend aussi sur la population adulte. Ce n'est pas un simple maître d'école; c'est l'instituteur de toute la commune. (Narbonne.)

* * *

Quelques rapports et bulletins d'inspection « in extenso ».

ÉDUCATION PHYSIQUE, INTELLECTUELLE ET MORALE. — MÉTHODE ET RÉSULTAT

J'ai assisté hier soir à une séance du cours d'adultes : 42 jeunes gens et hommes de tous les âges étaient présents; c'est un beau résultat qui prouve que la population apprécie les efforts des maîtres et leur enseignement. — Comme premier exercice, M. O. avait écrit au tableau noir, avant la rentrée, trois problèmes de difficultés graduées, mais tous bien appropriés au milieu et bien choisis. Le directeur cherche d'abord à pénétrer ses auditeurs de cette vérité que, lorsqu'un énoncé est bien compris, dans toutes ses parties comme dans son ensemble, le problème n'est pas loin d'être résolu. Le raisonnement n'est pas sec, mathématique, il est mêlé d'appels au jugement, au bon sens, de conseils moraux que le texte permet et l'on peut dire que M. O. n'oublie point, même en calcul, la partie la plus importante de sa tâche dans un cours d'adultes, l'éducation de ses auditeurs. — D'autre part, au point de vue arithmétique, le travail est dirigé avec clarté, netteté et rigueur; je me suis plu à m'y mêler, et j'ai pu constater que tout le monde suivait avec intérêt et qu'on appréciait surtout les procédés de calcul mental qui simplifient la solution.

Après un exposé fait par l'un des adjoints d'une phase de la question d'Orient, M. O. clôt les exercices de la soirée par une lecture récréative bien préparée et faite avec entrain et humour. Ce n'est pas un mal que de mêler à ces réunions du soir la note gaie, surtout avec des ouvriers qui passent douze heures par jour à l'usine et qui savent prendre, pour venir à l'école, deux heures sur le temps qui serait utile à leur repos. Aussi n'ai je pas caché aux adultes et aux maîtres le plaisir que j'ai éprouvé à passer la soirée avec eux et ce n'était point dans ma bouche un compliment obligé et banal.

Le lendemain matin, je vois M. O. en classe. La rentrée se fait avec ordre, après une inspection minutieuse de propreté : les élèves font plaisir à voir sous ce rapport. Bons chants de Boucher.

La leçon de morale est bien celle que j'attendais : chaque point est étudié, fouillé, par le maître et les élèves travaillant ensemble, ou plutôt par les enfants, dirigés habilement par l'instituteur. Je ne puis que constater les excellents résultats obtenus par cette bonne méthode; peut-être la rédaction des résumés est-elle un peu sacrifiée au développement du fond, c'est la seule réserve que j'aie à exprimer; on fera bien, néanmoins, de prendre les mesures nécessaires pour que les résumés soient revus de temps en temps, afin qu'on les possède toujours.

L'emploi du temps appelle une leçon d'arithmétique que je néglige, ayant entendu une leçon de ce genre au cours d'adultes. Le directeur la remplace par la

lecture appliquée qu'il a préparée pour la classe du soir. Le morceau choisi « le Pélican » de Musset, est bien à la portée des élèves, dont la culture est avancée. Le maître lit d'abord — et très bien — ces quelques vers, puis les élèves répètent à leur tour, avec beaucoup d'expression, ce court morceau. Lorsqu'ils le possèdent bien, il ne leur est pas difficile de dégager l'idée générale et de trouver les idées principales qui forment les grandes divisions du morceau.

L'explication littérale de ces diverses parties fera l'objet d'une prochaine leçon.

Le travail écrit est bien choisi, soigné, corrigé avec soin.

D'autre part, M. O. a formé un excellent maître en M. X., l'un de ses adjoints, qui fait honneur à sa direction; j'espère qu'il nous rendra le même service avec M. Z., dont la bonne volonté n'est pas douteuse, mais qui a grand besoin de conseils.

En résumé, excellente leçon, à laquelle il ne manque que d'être plus peuplée. Malgré l'abandon dont l'enseignement laïque est ici l'objet, je compte sur le dévouement de M. O. pour obtenir un recrutement meilleur et soutenir victorieusement la concurrence contre l'école privée congréganiste.

La préparation matérielle de la classe existe : M... tient un journal. La préparation intellectuelle est très insuffisante. Le carnet de morale renferme des leçons qui ne conviennent pas pour ces petits enfants : « les dettes, l'avarice, la vanité, etc., etc. »; le plan de ces leçons me paraît emprunté à un mauvais manuel; c'est trop abstrait. Je demande à M... s'il pense que ces leçons ont été comprises par les enfants et quel profit ils ont pu en retirer. Il convient qu'il ne les a pas choisies, mais prises à la suite sur un manuel. — Les cahiers ordinaires sont mal tenus, un certain nombre sont maculés d'encre; les exercices sont peu variés : de l'écriture, du calcul, des verbes, des copies de lecture. M... est obligé de convenir qu'il ne surveille guère l'exécution de ces devoirs faits en classe, car je compte jusqu'à 47 lignes du mot « samedi », 4 ou 5 mots en moyenne par ligne comme exercice d'écriture. Je trouve aussi des verbes conjugués à tous les modes et à tous les temps à la suite. M... allonge ainsi les exercices pour occuper ses élèves. Je lui indique comment il faut procéder pour les faire travailler tous utilement. Dans les cahiers mensuels, l'écriture est négligée, les corrections sont faites avec peu de soin.

J'assiste à une leçon de lecture qui serait passable si le maître procédait avec ordre; en réalité, les enfants ne lisent pas; je reprends en partie cette leçon et j'interroge en français; les élèves sont faibles : ils récitent médiocrement le dernier des morceaux appris par cœur qui est d'ailleurs mal choisi au point de vue de la morale, « l'Ane et les Voleurs ». La leçon de système métrique est bonne; le maître montre les mesures pour les liquides; les explications sont bonnes; j'interroge sur ce qui est étudié : les résultats sont passables. Une leçon de géographie à laquelle j'assiste ensuite est médiocre, beaucoup trop touffue; elle porte sur l'arrondissement; je résume moi-même les principaux points de la leçon. En histoire, les résultats sont médiocres. Il y a trop d'enfants inoccupés ou distraits pendant ces leçons; le maître néglige les plus jeunes.

Conclusions et Propositions

M... a une bonne tenue; mais il est insouciant, peu laborieux, peu zélé; fils unique, très gâté, m'a-t-on dit, il part deux fois par semaine voir ses parents, surtout s'amuser avec les jeunes gens de son village. Jeune maître à surveiller et à diriger. J'ai averti M... que je proposerais de le déplacer si sa classe n'était pas mieux tenue.

L'instituteur a-t-il une bibliothèque privée? Oui, quelques auteurs : V. Hugo,

G. Sand, Balzac, Fouillée, Abétivier, Marion, Pichard, Bouant, Duruy, Langlebert, etc. etc., un grand nombre de livres classiques (élèves et maîtres) et de collections de journaux pédagogiques.

BULLETIN D'INSPECTION.

Prière à M. X... :

1° D'employer pour la conjugaison des verbes le procédé que j'ai été heureux de constater dans la classe de Mme X... (sa femme);

2° D'établir un programme pour ses leçons de choses et de le suivre, en faisant de ses leçons, non une simple lecture, mais un échange d'idées entre le maître et les élèves;

3° De passer d'un groupe à l'autre pendant la leçon de lecture, d'interroger les enfants, de les faire parler et de ne pas s'en rapporter exclusivement aux moniteurs;

4° De donner aux enfants l'habitude d'entrer et de sortir en rang.

RAPPORT D'INSPECTION.

J'aurais vivement désiré n'avoir que de bons rapports à vous adresser après chacune de mes visites aux écoles; cependant, dois-je me taire si, un jour, je ne trouve qu'à blâmer? Ne serait-ce pas décourager les bons que d'avoir pour les mauvais une indulgence excessive? Je dois donc dire la vérité, et, si je veux que l'éloge soit goûté, je ne dois pas craindre, à l'occasion, de faire des reproches.

Ma visite à ..... m'a laissé une impression dont le compte rendu suivant vous donnera une idée.

Après avoir assisté à la correction de la dictée chez les filles, j'entre à l'école des garçons; la leçon d'écriture se termine et les enfants sont sur le point de prendre leur petite récréation. Comme je ne veux changer en rien la physionomie des écoles que je visite, je prie M. X... de donner le signal de la sortie; aussitôt, malgré la présence de l'inspecteur, les enfants enjambent les tables, franchissent les bancs, se bousculent à qui mieux mieux et se précipitent en tumulte vers la sortie. Le maître me dit que la disposition de la classe empêche la sortie en rangs; je n'ai pas de peine à lui démontrer que, les tables laissant entre elles et le mur un espace suffisant, les enfants peuvent évoluer en ordre.

Nous sortons et, en nous promenant dans la cour, je questionne le maître :

— Que ferez-vous en rentrant?

— D'abord la lecture et puis une leçon de choses.

— Sur quoi roulent vos leçons de choses?

— Sur les objets usuels, les connaissances utiles, etc.

— Suivez-vous un programme?

— Non.

— Alors vous allez au hasard? Quel sujet avez-vous choisi pour aujourd'hui?

— Je ne sais pas encore, cela dépend des lectures.

— Donc, au dernier moment, vous aurez : 1° à choisir votre sujet; 2° à improviser une leçon, plan, développement, interrogations; je doute que les résultats soient bien satisfaisants!

— Mais peut-on établir un programme pour les leçons de choses?

— Sans doute, et il y en a un très rationnel donné par la nature elle-même. Chaque saison amène avec elle une foule de sujets de causeries très intéressantes et pleines d'à propos. A quel moment parlera-t-on de l'éclairage, du chauffage, de la glace, des fourrures, si ce n'est en hiver? Etudierez-vous la vendange en avril et la fenaison en octobre? Non, sans doute! Une leçon sur la chasse ne sera bien placée

qu'en octobre, etc. Il est vrai qu'il peut y avoir un peu d'imprévu, un accident survenu dans la localité ou les environs, une catastrophe, même lointaine, peuvent servir de texte à une causerie non prévue au programme, sur l'incendie, la grêle, les assurances, les tremblements de terre, les explosions dans les usines, les éruptions volcaniques ; mais encore l'instituteur doit-il préalablement préparer son sujet et ne pas du tout compter sur l'inspiration du dernier moment.

Mais l'heure de la rentrée arrive, le maître frappe dans ses mains et tous les enfants de se précipiter dans la classe dans le même ordre ou plutôt avec le même désordre qu'à la sortie.

— Leur faites-vous faire de la gymnastique ?

— Non, Monsieur l'Inspecteur; ne la connaissant pas, je ne pourrais pas l'enseigner.

— Il n'est pas besoin, cependant, d'en savoir beaucoup pour donner aux élèves l'habitude d'exécuter avec ordre et ensemble les mouvements d'entrée et de sortie.

Nous sommes en classe ; pour la lecture, les élèves sont partagés en groupes dirigés par des moniteurs ; au lieu d'aller d'un groupe à l'autre, en dirigeant effectivement les exercices, M... se promène dans la classe, sans se préoccuper de l'inspecteur et en se contentant de relever, oh ! rarement ! les fautes de liaison commises par les élèves qui lisent au livre.

Arrive enfin la leçon de choses ; le maître s'assied, prend sur son bureau l'ouvrage du Dr Saffray et se contente de lire un chapitre sur le chauffage ; d'explications, point ou très peu, et, cependant, dans un pays où l'on ne brûle que du bois, les enfants entendent parler de l'anthracite, de la houille, du coke, choses qu'ils ne connaissent pas et qu'ils ne verront peut-être que, lorsque à la caserne, ils iront à la corvée du charbon.

On pense bien qu'une pareille leçon n'intéresse guère ces petits paysans ; l'auditoire est distrait ; au dernier banc, deux bambins s'amusent, et, dans mon for intérieur, je ne puis que les approuver.

Pour donner un peu d'intérêt à cette leçon, je prends la parole à propos du mot combustible dont l'explication n'a pas été claire. — Le maître avait cité l'exemple du fer rougi qui « brûle les mains » mais qui ne « brûle pas », et il en était résulté une véritable confusion que, par quelques comparaisons, je fais disparaître. — Pendant quelques minutes, j'échange quelques idées avec les enfants, je les fais même rire à un certain moment et je crois ainsi montrer au maître (sans avoir l'air de lui donner une leçon devant les enfants, et, cependant, il le mériterait) qu'il n'est pas nécessaire de se mettre en frais d'éloquence pour faire une leçon de choses attrayante. En partant je résume mes impressions à M. H... en l'engageant à méditer mes conseils et à les mettre à profit.

Serai-je écouté ? J'en doute et je crains bien que de mes paroles on puisse dire aussi : *Vox clamentis in deserto !*

Vous vous étonnerez peut-être qu'après un rapport aussi sévère, je ne vous propose pas, Monsieur l'Inspecteur d'académie, d'adresser à M. H... une lettre de blâme ; je ne le fais pas, parce que je doute de l'efficacité de cette mesure ; ce maître me paraît inaccessible aux reproches, peut-être même croit-il que l'Administration a des torts envers lui et considère-t-il comme des titres honorifiques les nombreux déplacements dont il a été l'objet ; il suffit, du reste, de regarder le bulletin que je lui ai donné à remplir : M. H... est dans son treizième poste !

Je n'ai qu'un désir à exprimer, c'est de ne plus rencontrer dans mes tournées ultérieures une mauvaise volonté aussi évidente.

*
* *

Ecole primaire supérieure publique de garçons de 73 élèves
(32 élèves de Ire année) [Vaucluse].

Ne pas oublier qu'enseigner, c'est « choisir » et s'efforcer de plus en plus de se tenir à la portée moyenne de la classe.

S'attacher aux élèves, les mettre à l'aise le plus possible et s'assurer par des « pourquoi » des « comment », s'ils comprennent et s'assimilent les notions simples, pratiques, usuelles, qui doivent leur être données.

S'en tenir, pour cela, aux points principaux indiqués au carnet de préparation.

Vous avez, d'ailleurs, gagné sur ce point.

Pour ce qui est des morceaux de récitation (un peu oubliés), se borner à en faire apprendre dix ou douze par an et exiger qu'ils soient, après explication préalable, bien appris et retenus.

Les conférences pédagogiques ou cantonales d'instituteurs et d'institutrices, instituées par un arrêté du Conseil royal du 10 février 1837, ne sont entrées pleinement en exercice que depuis vingt ans environ.

Le nombre, la date et le lieu des réunions sont fixés par l'autorité académique.

Chaque conférence comprend deux parties : la première est consacrée à la discussion du sujet ou à la leçon pratique mise à l'ordre du jour. Dans la seconde, on traite des questions de service. L'Inspecteur primaire, qui les préside généralement, donne sur les questions de méthodes, de discipline et de conduite générale, les conseils que lui suggère son expérience sans cesse en éveil. Il rappelle en même temps les prescriptions administratives et les dispositions nécessaires au bon fonctionnement du service.

L'organisation pédagogique d'une école à un seul maître.

IMPORTANCE DE LA QUESTION. — Une bonne organisation pédagogique est indispensable au succès d'une école; le maître peut posséder les meilleures qualités professionnelles ; s'il ne sait plier son enseignement à une règle fixée d'avance, il n'obtiendra que des résultats médiocres. Tel fut le cas de Pestalozzi qui, malgré l'art de se faire aimer qu'il possédait à un si haut degré, malgré le dévouement et le zèle qu'il dépensait au service de ses élèves, ne put réussir nulle part, parce que, manquant de méthode, il enseignait d'une façon désordonnée, sans s'assujettir à des règles fixes dans la durée des leçons et dans la suite des exercices.

L'organisation pédagogique d'une école comprend la répartition des élèves, l'élaboration des programmes et l'emploi du temps.

I. *Répartition des élèves.* — Aux termes de l'article 9 de l'arrêté du 18 janvier 1887, il doit être constitué trois cours (élémentaire, moyen et supérieur) dans toutes les écoles. L'article 10 ajoute que la section enfantine comprend les enfants de 5 à 7 ans ; le cours élémentaire, ceux de 7 à 9 ans; le cours moyen, ceux de 9 à 11 ans ; le cours supérieur, ceux de 11 à 13 ans.

Mais ce ne peuvent être là des prescriptions absolument impératives. Il est clair, en effet, que l'âge n'est pas la seule considération qui doive faire accorder ou refuser à un élève l'admission dans l'un ou l'autre cours.

D'ailleurs, l'article 14 du même arrêté porte que chaque année, à la rentrée, les

élèves, suivant le degré d'instruction, seront répartis dans les diverses classes des trois cours sous le contrôle de l'inspecteur primaire.

S'il faut tenir compte du degré d'instruction, il faut aussi faire en sorte de réunir ensemble les enfants du même développement physique.

D'autres difficultés surgissent dans les écoles rurales: si les parents se hâtent de nous envoyer leurs enfants sitôt qu'ils peuvent marcher, ils s'empressent malheureusement de les retirer dès qu'ils peuvent leur être de quelque utilité ; par suite, l'âge moyen de la scolarité est sensiblement abaissé et ne s'étend guère au delà de 11 à 12 ans.

Ce sont les deux dernières années, les meilleures pour le travail, qui se trouvent supprimées.

Le classement des élèves doit se faire dès la rentrée, en tenant compte des notes de l'année écoulée ; il n'en doit pas être fait d'autre, sauf dans des cas exceptionnels, au cours de l'année.

II. *Programmes.* — L'instituteur, tenant compte du classement des élèves, établit ensuite le programme des matières à étudier au cours de l'année. Dans nos écoles rurales, il n'est pas possible, en effet, d'appliquer le programme officiel annexé à l'arrêté du 18 janvier 1887.

Ce dernier doit être considéré « non comme un texte à adopter, mais seulement comme contenant des indications générales qui peuvent être utiles. »

Ainsi s'exprimait J. Simon dans une circulaire en date du 18 novembre 1871, concernant l'organisation pédagogique des écoles primaires. Si l'on voulait appliquer la même règle à des écoles placées dans des conditions si diverses, continuait le même ministre, on n'arriverait qu'à un seul résultat : l'impossibilité d'appliquer cette règle dans la plupart des cas.

Le programme officiel doit donc être adapté aux besoins de l'école, en tenant compte :

1° Du degré d'instruction des élèves ;

2° Des connaissances qui leur seront utiles dans le milieu où ils sont appelés à vivre, afin de donner une extension plus considérable aux matières correspondantes.

Les grandes lignes de développement des matières étant arrêtées, tout en suivant le plus possible les guides officiels, il reste à répartir ces matières dans l'année scolaire. Ce dernier travail est indispensable si on ne veut se trouver en retard, car nous avons toujours une tendance à nous arrêter volontiers sur les parties du programme qui nous paraissent les plus intéressantes. Si rien ne vient nous rappeler que, à l'école primaire surtout, les heures sont comptées, nous serons ensuite forcés, ou bien de renoncer à enseigner le programme, ou de passer trop rapidement sur des questions moins attrayantes peut-être, mais tout aussi utiles que celles qui nous ont retenus des semaines entières.

La répartition des matières nous semble devoir être faite par mois ; trop incomplète si elle était trimestrielle, elle ne laisserait pas assez de liberté d'allure au maître si elle était hebdomadaire ; il faut que, tout en assurant l'ordre dans la marche de l'enseignement, la division arrêtée permette à l'instituteur d'insister sur les points délicats, de refaire au besoin certaines leçons très importantes.

Au moment de répartir les matières, une importante question se pose : traitera-t-on, le même jour, le même sujet dans chacun des trois cours, ou bien chaque cours aura-t-il un sujet différent ; en un mot, fera-t-on de l'enseignement concentrique ou de l'enseignement superposé ?

Quoique le programme officiel semble incliner plutôt vers le dernier système, le premier me semble préférable pour nos écoles rurales où trop d'élèves ne terminent jamais leur scolarité. L'un d'eux, par exemple, a fréquenté régulièrement l'école jusqu'à son entrée au cours moyen, mais, comme il est déjà capable d'aider ses parents ou bien de gagner un léger salaire, dès le printemps qui suit, l'enfant quitte l'école pour n'y rentrer que quelques mois au cours de l'hiver suivant. Quelles seront les notions historiques possédées par cet élève, si l'enseignement de cette matière a été donné suivant les prescriptions de l'arrêté ministériel du 4 janvier 1894 ? Au cours élémentaire, il aura fait connaissance avec les grands personnages et les faits principaux de notre histoire antérieurs à 1453 ; dans les deux premiers trimestres du cours moyen, il aura poussé l'étude de notre histoire nationale jusqu'en 1815 ; mais, comme il quitte l'école en avril et qu'il ne la fréquente plus durant le deuxième trimestre, l'histoire contemporaine lui sera totalement inconnue.

Si le système concentrique eût été employé, au contraire, ce même élève aurait appris, dès le cours élémentaire, quelques notions sur toute notre histoire nationale. Certes, le bagage historique qu'il emporterait de l'école ne serait pas énorme, mais, au moins, lorsqu'il entendrait parler de la Révolution de 1848, de la défaite de Sedan, de Lamartine ou de Gambetta, il pourrait se rappeler que ces faits ou ces hommes ne sont pas contemporains de Vercingétorix, de Jean le Bon ou de Napoléon Ier.

Le système concentrique, le seul logique pour l'enseignement de l'histoire, semble aussi préférable pour les autres matières. Paul Bert l'a recommandé : « C'est une méthode excellente, a-t-il dit, que celle qui consiste à présenter à l'enfant, pendant plusieurs années consécutives, les mêmes notions dans le même ordre, suivant la même disposition générale, mais avec cette abondance croissante de faits et une élévation progressive des idées. La connaissance spéciale des choses et l'éducation générale de l'esprit trouvent leur compte dans cette répétition. » M. Compayré l'a appliqué dans son *organisation pédagogique ;* et les publications récentes semblent indiquer une tendance marquée à revenir aux programmes concentriques.

Dans la répartition mensuelle, il faut tenir compte le plus possible de la fréquentation. Non seulement les élèves quittent l'école trop jeunes, mais encore ceux qui restent la fréquentent irrégulièrement à la saison de la rentrée des récoltes. Quelque regrettable que cela soit, il ne semble guère possible de faire disparaître cet usage ; nous devons pour l'instant, nous y soumettre, tout en le combattant de notre mieux, et placer les parties les plus importantes de notre enseignement à l'époque où nos bancs sont garnis, les époques marquées par de nombreuses absences étant réservées à des revisions sérieuses et méthodiques sur les choses essentielles. C'est ainsi qu'une nouvelle revue répartit les matières en huit mois. La plupart des élèves peuvent, de cette façon, suivre l'intégralité du programme, et les candidats au certificat d'études ont le temps de revoir tous leurs cours avant leur examen.

III. *L'emploi du temps* complète l'organisation pédagogique d'une école ; il est indispensable à la bonne discipline et à la marche régulière des cours : c'est lui qui permet d'occuper continuellement tous les élèves.

L'article 18 de l'arrêté du 18 janvier 1887 porte que « au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps, par jour ou par heure, est dressé par le directeur de l'école et, après approbation de l'inspecteur de l'enseignement primaire, il est affiché dans la salle de classe ».

L'article 19 du même décret énonce tout au long les conditions générales auxquelles doit satisfaire la répartition des exercices :

I. Chaque séance doit comprendre plusieurs exercices coupés par les récréations règlementaires.

II. Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention seront faits, de préférence, le matin.

III. La correction des devoirs, sauf ceux de rédaction, doit se faire pendant les heures de classe.

Enfin, dans un dernier paragraphe, le même article donne un modèle de répartition des trente heures de classe de la semaine entre les diverses matières du programme.

Tout bon règlement-horaire doit tenir compte, le plus possible, de ces indications.

La durée des exercices devra varier suivant les cours ; quinze à vingt minutes paraissent suffisantes pour le cours élémentaire ; ce temps peut être doublé pour le cours moyen et surtout pour le cours supérieur.

Dans une école à un seul maître, il est nécessaire d'employer des aides ; mais l'emploi de ces auxiliaires, toujours inexpérimentés, ne constitue qu'un expédient auquel il est bon de ne recourir que pour la partie matérielle de l'enseignement : répétition de la leçon de lecture, écriture, etc. Un emploi-horaire bien entendu doit donner au maître la possibilité de s'occuper régulièrement de la section enfantine une ou deux fois par séance.

La difficulté qu'éprouve un maître de s'occuper par lui-même des débutants a fait songer aux leçons communes à plusieurs cours. Ce procédé ne donne pas, en général, de bons résultats, parce qu'il est très difficile d'intéresser avec profit des élèves de force inégale. Sauf pour la morale et les leçons de choses, la leçon commune doit être évitée ; elle n'est d'ailleurs que très exceptionnellement applicable au cours élémentaire.

De la préparation de la classe.

1. *Définition.* — Préparer sa classe, est-ce étudier les leçons à faire dans un auteur différent de celui que les élèves ont entre les mains, ou plus savant, ou rédigé sur un autre plan, afin de se donner le luxe de les cribler de détails inconnus d'eux, ou de leur faire, *ex professo*, sur un plan nouveau, une leçon qu'ils auront peine à retrouver dans leur mémento ?

Préparer sa classe, est-ce feuilleter au hasard, cinq minutes avant l'heure de la rentrée en classe, un journal pédagogique avec l'espoir d'y rencontrer un texte de dictées ou d'exercices de français, un sujet de rédaction ou des exercices de problèmes ?

Préparer une classe, enfin, est-ce marquer d'un signe, d'une oreille ou d'un trait de crayon, dans un livre, l'étendue de la leçon que l'on fera ou l'exercice du devoir que l'on donnera sans méditer les uns, sans lire l'autre en entier ?

Ce n'est pas là, à proprement parler, se livrer à une préparation. Préparer consciencieusement la classe, afin d'assurer la marche régulière de l'enseignement, c'est faire un travail plus délicat, plus difficile, plus intelligent : il faut avoir l'image de la classe et la physionomie des enfants devant les yeux, le programme d'enseignement et l'emploi du temps dans une main, les livres scolaires en usage dans l'autre, comprendre l'esprit des programmes et les besoins des élèves, se souvenir

[illegible] à la lumière de ces [illegible] pour qu'il y ait à la [illegible] et progression dans le choix [illegible] de l'enseigner afin de [illegible] de l'élève avec la nature et [illegible]

[illegible] faire le mieux possible ce qui vient d'être dit; [illegible] qui se sentent et qui [illegible] humble peut trouver [illegible] d'esprit que Voltaire, [illegible]

Préparer sa classe, c'est [illegible] en résumé, se souvenir, prévoir et choisir.

Se souvenir de quoi? Mais des lacunes que l'on a remarquées dans la série des [illegible] et des difficultés de toutes sortes que l'on a rencontrées : leçons peu com- [illegible] il faudra revenir, explications peu exactes ou peu probantes, [illegible] qualités et défauts intellectuels et moraux constatés chez [illegible] qu'il faudra, suivant les cas, combattre ou développer, etc.

Prévoir quoi? Mais les difficultés présentées par les leçons du jour et les points [illegible] il faudra insister, afin de ne rien laisser d'obscur dans les esprits; les [illegible] qui pourront vous être demandées et les réponses à faire; les préjugés et les idées fausses que vous pourrez rencontrer et qu'il vous faudra soit détruire, soit redresser; les questions qu'il faudra faire à tel ou tel élève étourdi ou d'esprit lourd, pour vous assurer que vous êtes compris et suivi et que vous pouvez aller de l'avant; les difficultés offertes par le devoir choisi et même, jusqu'à un certain point, les moyens à employer pour combattre les influences malsaines qui peuvent agir sur l'enfant, etc.

Choisir quoi, enfin? Mais d'abord le sujet de la leçon en faisant le départ entre ce qu'il est utile de dire et ce qu'il est prudent de reporter à l'année suivante; puis l'exercice d'application qui suivra; le résumé ou le mémento que vous donnerez à étudier par cœur; les exemples sur lesquels vous vous appuierez, les questions que vous poserez pour assurer votre marche, obliger les élèves à observer, à réfléchir, afin de trouver par eux-mêmes ce que vous voulez leur enseigner, à la condition, bien entendu, qu'ils puissent le faire par la réflexion ou l'observation, le jugement et le raisonnement; les procédés et la méthode que vous emploierez pour vous mettre plus sûrement à la portée de ces petites intelligences; enfin, les moyens disciplinaires qui vous paraîtront devoir agir le plus efficacement sur ces volontés naissantes ou ces jeunes passions qui s'ignorent encore.

Préparer sa classe, c'est donc, en un mot, demander à l'étude, à la réflexion et à l'expérience acquises, ce qu'elles sont en mesure de fournir qui soit susceptible de concourir à éclairer et à fortifier les esprits.

2. Utilité de la préparation. — Tous les hommes, quelle que soit leur profession, avant d'entreprendre leur travail, réfléchissent aux moyens qui leur permettront de le mener à bien; le maître de la jeunesse, qui a une tâche particulièrement délicate et importante, ne saurait se soustraire à l'obligation de préparer sa classe.

D'ailleurs, les avis pratiques qu'on lui prodigue en toutes circonstances et par tous les moyens possibles : livres, journaux, conférences, causeries, ne serviraient de rien si le maître, de son côté, ne faisait effort pour s'approprier ces conseils, pour les faire entrer dans sa propre substance et y joindre ses réflexions personnelles; car, en réalité, ces livres, ces journaux, ces conférences ne vous seront réellement profi-

tables qu'autant que vous féconderez par la méditation les conseils que vous y trouverez, qu'autant que ces instructions seront pour vous une initiation, une véritable mise en train. Rien de ce qui vous est dit ne doit être pris par vous au pied de la lettre. Il faut seulement vous l'assimiler et l'essayer, de bonne foi, avec le sincère désir de réussir; vous transformerez, modifierez, améliorerez avec expérience, si vous croyez devoir le faire : car ce qu'on conseille a été pratiqué par ceux qui vous le conseillent; mais vous, vous pourrez échouer là où ils ont réussi, parce que leur tournure d'esprit, leur caractère et l'école où ils ont exercé ne sont pas les vôtres. Prenez donc de toutes mains et expérimentez, mais ne vous laissez pas rebuter par un échec. Essayez et ensuite appropriez, mettez au point. Ne soyez jamais l'imitateur inconscient et servile de quelqu'un, mais efforcez-vous d'être à la fois et le champ fertile qui rend en gerbes ce qu'on lui a confié en semence, et le cultivateur qui fait produire par une culture appropriée, et le moisonneur qui récolte et profite ainsi du travail de ceux qui l'ont précédé.

Souvenez-vous que l'activité du maître est la plus importante condition du succès à tous les degrés de l'enseignement.

Un bon maître ne doit jamais se reposer. Par un travail continu, réglé de telle façon, cependant, que le corps y trouve son compte, car « guenille si l'on veut, ma guenille m'est chère », celui qui le veut accroît son instruction personnelle, perfectionne ses méthodes, trouve de nouveaux procédés, renouvelle sa provision d'idées, et varie, en les améliorant, les exercices qu'il proposera à ses élèves.

Pour avoir, avec un succès plus ou moins brillant, subi ses examens professionnels, un maître de la jeunesse, n'en a pas fini pour cela avec la culture générale de son esprit. Et le meilleur breveté ne tardera pas à devenir un mauvais maître, s'il ne se tient au courant des progrès de la science en général et de la science pédagogique en particulier, s'il n'alimente par le travail le foyer de sa pensée. L'esprit, comme le corps, a besoin qu'on le nourrisse. Il s'appauvrirait et s'affaisserait sur lui-même, si de nouvelles acquisitions ne venaient augmenter son premier fonds de connaissances.

Au point de vue particulier des élèves, la préparation journalière des classes assure de nombreux avantages; il n'y a, dans les matières du programme, ni lacunes, ni interruptions; celui qui sait beaucoup et bien, fait plus aisément le départ entre ce qu'il doit dire et ne pas dire, entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas, entre ce qui est le principal et ce qui est l'accessoire. Il voit mieux les tenants et les aboutissants d'une question, car « il plane sur ce qu'il fait », suivant l'heureuse expression de Michelet, et il rend la leçon aussi claire qu'intéressante; il s'évite, d'ailleurs, bien des tâtonnements, et le risque d'être pris en flagrant délit d'ignorance par le visiteur, ou même par un élève intelligent ou curieux. Il jouit aussi d'une plus grande liberté d'esprit et peut à son aise, n'étant l'esclave d'aucun livre, aller de l'avant ou revenir en arrière et même, si besoin est, s'aventurer dans les alentours de la question qu'il traite. N'ayant pas besoin d'avoir « toujours les yeux fixés sur le patron », il est à son aise, et puis les élèves, qui confusément le sentent, ont confiance en lui, et la confiance des élèves est pour un maître une précieuse acquisition. Il regagne ainsi en dignité ce qu'il dépense en labeur.

Enfin, chose que j'ai été maintes fois à même de remarquer, quand, dans une classe, — j'étais alors directeur d'école annexe — la discipline était en souffrance, c'est que l'élève-maître de service ne savait pas sa leçon ou ne savait pas intéresser ses élèves. Il était obligé de s'aider d'un livre ou de notes copieuses, et, comme il ne regardait pas ses élèves, ceux-ci en profitaient pour s'amuser et causer.

La préparation de la classe est donc la clef de voûte de l'édifice scolaire et les meilleurs maîtres ne se soustraient pas à l'obligation de la préparer.

Demandez, d'ailleurs, à l'orateur qui monte dans la chaire, au ministre qui gravit les degrés de la tribune, au savant qui s'assied devant ses disciples, s'ils n'ont pas préparé ! Ils ont l'habitude de la parole, ils ont la confiance que donne le succès, la science qui impose, leur auditoire est lui-même dans les conditions voulues pour les comprendre..... et ils se préparent.

Et nous, nous qui avons tant à enseigner à la fois et dans la même journée, à de petites intelligences si diverses dont l'accès est si difficile, nous entrerions en classe forts seulement de l'acquis ancien, comptant sur des textes inertes pour la répartition mesurée de l'aliment intellectuel qu'on attend de nous ! Nous monterions au bureau sans étude nouvelle et sans préparation !

Comment la comprenez-vous ?

Préparation matérielle. — La classe finie, ne quittons pas la salle sans nous occuper d'abord du matériel. C'est là une préparation qui intéressera autant les enfants que les visiteurs possibles. Le balayage a-t-il été fait convenablement ? A-t-on pensé à épousseter ou mieux encore à essuyer tables et meubles ? Ne reste-t-il pas dans quelque coin des objets encombrants qui ont pu servir dans la journée, mais qui n'ont plus de raison de rester là ? Le bureau du maître est-il convenablement rangé ? Y a-t-il de l'encre dans les encriers et de la craie sur le tableau ? La date du lendemain y est-elle inscrite ? La salle est-elle suffisamment aérée ? Les objets dont on aura besoin le lendemain sont-ils en bon état et à proximité ? En un mot, tout est-il en ordre, tout est-il disposé de manière à flatter l'œil et à économiser le temps ?

Préparation intellectuelle. — Pour les généralités que comporte cette question, M. l'inspecteur renvoie les maîtres à sa circulaire du 18 mars dernier.

LEÇONS

Lecture. — Ouvrons le livre de l'élève ou, ce qui vaudra mieux encore, le livre du maître, si nous en avons un et lisons, ce qui, d'après le programme général, doit faire l'objet de la leçon du lendemain. (Au début de l'année, nous avons réparti en divisions hebdomadaires le livre de lecture adopté par nous). Nous lisons lentement la leçon à faire ; nous nous demandons quelles sont les idées sur lesquelles nous appellerons l'attention des élèves ; puis, le crayon à la main, d'un signe mis en marge, nous indiquons les points sur lesquels nous devons insister. Nous soulignons de même les mots que nous devons expliquer ; au besoin, nous cherchons dans le dictionnaire ceux qui pourraient nous embarrasser. Une demi-douzaine de mots, deux ou trois idées principales, voilà pour chaque cours un bagage suffisant. Il ne nous reste plus qu'à chercher les éléments de la causerie, la mise au point qui doit précéder la lecture et les quelques questions que nous pourrons poser pour obliger les élèves à se rappeler au besoin les leçons analogues à celles qui sont traitées dans le livre et qui ont déjà été vues, car il faut sans cesse rattacher ce qui suit à ce qui précède.

Récitation et lecture expliquée. — S'agit-il de choisir un nouveau morceau qui devra en même temps servir de texte de lecture expliquée ? Nous cherchons dans nos bons auteurs un passage pas trop long, de vers ou de prose, intéressant, à la portée de nos élèves, se rapportant, autant que possible, pour les plus petits, aux affections de leur âge et aux épisodes de leur vie heureuse ; soit, ce qui est préférable pour les plus âgés, aux matières du programme hebdomadaire ou mensuel actuelle-

ment à l'étude; soit enfin aux travaux et aux phénomènes qu'ils rappellent ou décrivent. Le choix fait, on prépare l'explication du morceau : analyse des idées, étude des mots, courte biographie de l'auteur, comme on a préparé l'explication du texte de lecture. De plus, on fixe l'étendue de la leçon qui sera donnée à étudier.

Morale. — Nous préparons le plan de la leçon que nous ferons, notant d'abord les questions que nous poserons sur la leçon précédente pour nous assurer qu'elle a été comprise et qu'elle est sue, l'exemple ou les exemples que nous donnerons ou ferons donner pour attirer l'attention des enfants; cet exemple, nous le trouverons dans un manuel; mais il vaudrait mieux que nous en cherchions dans notre mémoire ou dans notre expérience personnelle — sans viser personne — car la leçon vécue sera plus vivante et partant plus efficace; le résumé que, suivant les cours, nous donnerons à étudier par cœur, si mes élèves n'ont pas de livre; la maxime qui pourra encore résumer ce résumé et être reconnue d'autant plus facilement qu'elle frappera plus vivement l'imagination. Nous trouverons de ces matières en cherchant bien dans les recueils de proverbes, dans certains recueils de fables, dans les manuels de lecture, etc.

Instruction civique. — Nous commencerons par délimiter nettement la leçon à faire; nous chercherons ensuite dans l'école ou dans la commune le fait qui servira de point de départ et d'appui à notre leçon, qu'il s'agisse d'étudier les principes généraux, administration de la commune ou de l'Etat, ou une institution.

(Ici, M. l'inspecteur fait une leçon qui est très goûtée par l'auditoire).

Histoire. — Préparons dans le livre de l'élève le sujet de la leçon et le résumé qu'il aura à étudier. Voyons quels sont les points importants qu'il y trouvera, afin de les dégager nettement de l'accessoire et de les mettre fortement en relief. Puis consultons un ouvrage plus étendu pour y chercher des détails pittoresques qui nous permettront de faire voir les événements que nous avons à raconter, car l'histoire, dit Michelet, doit être une résurrection du passé. Demandons-nous ensuite quel parti nous pourrons tirer des gravures que renferme le livre; où sont situés les lieux géographiques mentionnés; étudions quelque peu la biographie des grands hommes dont nous citerons les noms; par dessus tout, cherchons, pour terminer, une lecture empruntée à nos grands historiens afin de frapper l'imagination des enfants; enfin, voyons si le sujet de la leçon se prête à des exercices propres à former le jugement et la conscience morale des enfants.

Géographie. — Etudions bien, si nous ne le connaissons déjà, le mémento des élèves. Voyons quels noms propres s'y trouvent et où ils y sont situés, afin qu'il n'y ait pas d'hésitation de notre part; cherchons ensuite et surtout les explications que nous devons fournir afin de faire comprendre aux enfants le pourquoi de ce qui existe et quelles idées générales nous devons exposer pour résumer la leçon et les explications données sous une forme saisissante. Enfin, empruntons une lecture, si besoin est, à des récits de voyages.

Grammaire. — Voyons d'abord ce qu'il y aura à enseigner le lendemain, la règle générale sur laquelle portera la leçon. Choisissons les exemples simples, pratiques, que nous mettrons au tableau noir ou que nous suggèrerons aux élèves pour les obliger à raisonner, à comparer et finalement les amener à trouver ce que nous nous proposons de leur enseigner. Ceux du livre ne sont pas à dédaigner, mais ceux que le maître cherchera seront souvent plus pratiques et toujours plus utiles, s'il a soin d'y enfermer une vérité nouvelle, une remarque importante.

Arithmétique. — La leçon, une fois choisie, est vite préparée quant aux idées; mais il faut réfléchir quelquefois longtemps aux procédés à employer, surtout avec

les plus petits, soit pour leur faire trouver une définition, soit pour les exercer aux pratiques d'une opération, soit pour leur faire saisir une explication, etc.

Quant à la géométrie, les enfants ne la comprennent bien que si on leur montre au moyen d'objets réels les surfaces et les volumes dont on leur parle : le dessus d'un banc pour un rectangle, une boîte à craie pour un parallélipipède, etc.

Sciences. — Ici, le livre ne suffit pas toujours, il faut se procurer des gravures ou des plantes si l'on parle d'histoire naturelle, les matières premières ou les objets fabriqués si on parle d'industrie, de petits appareils pour l'expérience nécessaire si on parle de physique. L'expérience doit même être faite par le maître, en particulier, car neuf fois sur dix, l'expérience improvisée échoue devant les yeux railleurs et sceptiques des élèves.

Dessin. — Le maître choisit avec tact l'objet qu'il fera dessiner ou étudier à l'avance, les difficultés qu'il peut présenter ainsi que les explications qu'il doit en donner pour la parfaite compréhension de l'ensemble. Il proscrit toujours le dessin de pur agrément et de hasard qui fausse le goût.

Chant. — Quel morceau fera-t-on étudier ? Est-on capable de l'exécuter soi-même ?

DEVOIRS

A quelque cours que nous ayons à faire, les seuls devoirs possibles sont les suivants : dictée, exercices de français, compositions françaises, problèmes.

Dictée. — La dictée sera choisie avec soin, car autant que possible elle devra satisfaire aux conditions suivantes :

1° Pour les idées, servir de complément aux leçons du jour ou de la veille, en complétant une explication, en donnant des détails instructifs ou intéressants, en traitant un point que le maître n'a pu toucher faute de temps ;

2° Renfermer quelques mots nouveaux et nécessiter deux ou plusieurs applications des règles précédemment étudiées.

Il n'est donc pas possible de s'en remettre du soin d'assurer ces deux conditions aux apports du journal pédagogique de la semaine.

Il faut chercher soi-même dans des journaux plus anciens, dans ses notes, dans ses lectures, sans s'occuper de savoir si la dictée a été ou non donnée dans un examen.

La dictée choisie, on la prépare comme une leçon de lecture et plus minutieusement encore, puisque le texte sera plus court.

Exercices de français. Grammaire. — Pour ces sortes d'exercices, le maître ne s'en rapportera pas aveuglément à ceux qui sont donnés dans le livre, car ils peuvent être plus ou moins faciles pour l'élève et plus ou moins bien appropriés au but particulier que le maître doit se proposer. Que le maître lise donc ces exercices et ne fasse faire aux élèves que ceux qui lui paraîtront en rapport avec leur force et le sujet de la leçon. Le livre ne doit être qu'un guide pour l'instituteur et un modèle, mais non un maître.

Analyses. — Peu ou point d'analyses logiques ou grammaticales surtout écrites, des textes courts renfermant une idée intéressante et à la portée des élèves ; en faire surtout oralement en lecture ou bien faire analyser cinq ou dix mots pris dans la dictée et de l'espèce de celui qu'on étudie en grammaire.

Vocabulaire. — Quel que soit l'exercice donné, qu'il porte sur les préfixes et suffixes, sur les contraires et synonymes, etc., le maître doit soigneusement choisir les mots qu'il expliquera et ceux qu'il fera chercher par les élèves, afin de ne jamais

donner de textes improvisés au petit bonheur. Il doit se mettre mentalement à la place des enfants et se demander la réponse qu'on peut raisonnablement attendre d'eux à chaque question posée. Il doit enfin se mettre à même, par une préparation sérieuse, de corriger le devoir avec toutes les lumières qu'il comporte.

Composition française. — Ici, il faudra varier les devoirs et en graduer soigneusement les difficultés, afin de ne jamais demander aux élèves que ce qu'ils peuvent donner au double point de vue du fond et de la forme, et préparer soigneusement le petit canevas que nous leur ferons trouver en classe. De cette manière, on ne sera pas pris à l'improviste et on saura diriger un exercice qui ne laisse pas que de présenter de grandes difficultés.

Problèmes. — A l'égard des problèmes, un seul conseil : graduer soigneusement les difficultés de chaque jour, choisir des problèmes qui soient exacts et qui renferment des données vraies, afin d'ajouter aux connaissances des enfants. Enfin, chercher des données qui portent sur les occupations de leurs parents, etc.

Préparation morale. — Celle-ci est la plus courte, quoique la plus délicate. Elle comprend surtout l'étude du caractère : autant le maître trouvera de caractères différents, autant il emploiera de procédés variables ; il se dira chaque soir : « Quelles difficultés provenant des élèves ai-je éprouvées dans la journée ? Comment les ai-je résolues ? Quelle remarque ai-je faite sur tel ou tel caractère d'élève ? Quels moyens disciplinaires convient-il que j'emploie dans tel ou tel cas avec tels ou tels élèves ?

Interrogations. — M. l'inspecteur invite les maîtres à les préparer avec soin. Il lit à ce sujet une page charmante de M. Vessiot dont la conclusion se termine ainsi : « Savoir interroger, c'est savoir enseigner ».

DU CARNET DE PRÉPARATION

Le carnet de préparation est donc le résumé, le mémento de cette préparation journalière indispensable ; il la provoque et il en est la preuve, le témoin permanent, le nécessaire contrôle.

Les rapports de l'instituteur avec les familles.

(Mémoire d'un instituteur, Cahors 1898).

En parlant de l'exclusion, employée comme moyen disciplinaire, nous avons vu que le maître avait besoin du concours éclairé des parents pour que la correction ne fût entravée en aucune façon. Mais ce serait une véritable duperie que de ne s'assurer la collaboration des familles qu'en prévision de l'application de cette mesure rigoureuse. Elle est d'une utilité journalière. L'éducateur ne saurait s'en passer. Quels résultats pourrait-il obtenir si la famille venait détruire l'œuvre intellectuelle et morale élevée par lui, si son enseignement était contredit, si ses ordres se changeaient en contre-ordres ? Ce serait la confusion toute pure, et à son actif on aurait à enregistrer : perte de l'autorité du maître, progrès négatifs de l'élève. Rollin considérait la participation des parents à tout ce qui intéresse le développement moral comme l'un des ressorts essentiels du gouvernement des écoles. L'élève, se sentant surveillé à l'école par son maître et à la maison paternelle par son père, redouble de vigilance. Il faut donc que le maître demande à la famille qu'elle ne fasse pas dévier ses propres efforts et qu'elle ajoute son action, plus intime, plus personnelle à celle qu'il exerce lui-même.

La nécessité de la collaboration de l'instituteur avec les familles étant établie, demandons-nous quels sont les divers moyens à employer pour l'obtenir.

Disons tout d'abord qu'elle est subordonnée à la valeur pédagogique et morale du maître, qui lui assure le respect et la confiance des élèves et, par suite, l'estime des parents, puisque ceux-ci sont, en général, très flattés de l'intérêt qu'on porte à leurs fils.

Dès que l'instituteur jouit d'une autorité indiscutée, dès qu'il règne par la persuasion, il a la tâche relativement facile. Ses paroles sont écoutées, ses conseils sont suivis, ses observations sont bien reçues, ses ordres sont exécutés. Par quelques travaux donnés à faire à la maison, il amène les parents à s'intéresser aux études de leurs fils. Les lectures amusantes données à faire en commun sont de puissants auxiliaires. Les devoirs doivent être faciles, courts et ne pas exiger un attirail d'installation qui ne saurait être réalisé dans la plupart des maisons.

Les visites flattent beaucoup les parents. Généralement, elles sont considérées comme des marques de déférence et d'estime ; aussi elles contribuent à augmenter le prestige du maître. Elles lui offrent l'occasion de les associer, en les éclairant, à tout ce qu'il se propose de faire pour le bien des enfants ; elles lui permettent de connaître leurs desiderata, de rétablir, par ses avis désintéressés et froids, la mesure dans leurs espérances ou dans leurs craintes ; nous savons qu'en raison même de leur affection ils sont exposés à l'exagération dans un sens ou dans l'autre. Cet échange de communications, inspiré par un sentiment de confiance réciproque, offre l'avantage de pouvoir traiter l'élève dans toutes ses transformations d'après son tempérament et lui donner le régime moral qui lui convient. Ajoutons que dans ses relations amicales avec les familles, l'instituteur doit apporter beaucoup de tact et de mesure, qu'il doit éviter de se lier trop intimement ou de paraître dédaigner leur société.

Ces relations, tout officieuses et amicales, mais rares, ne suffisent pas. Il convient que les familles soient pour ainsi dire officiellement tenues au courant du travail et de la conduite des enfants, qu'elles reçoivent à des époques déterminées le tableau de leur état moral et intellectuel. De là, l'utilité des livrets de correspondance. Certains instituteurs adoptent l'envoi hebdomadaire ; d'autres, l'envoi mensuel. Le dernier mode me paraît plus profitable. Dans le premier cas, l'instituteur assume une lourde charge, surtout si la classe compte beaucoup d'élèves. Comme il est obligé de se hâter, il a recours le plus souvent à des formules générales qui n'apprennent rien aux familles, si ce n'est qu'il n'a pas assez réfléchi aux expressions dont il s'est servi ; d'ailleurs, dans cinq jours de classe, les améliorations sont-elles assez sensibles pour pouvoir être appréciées ? Les familles ne tardent pas à ne plus tenir compte des livrets et le père signe insoucieusement. L'instituteur perd du coup son temps et la confiance qu'il avait inspirée. Les rapports de l'instituteur avec les parents prennent une extension plus grande avec les cours d'adultes et avec les associations des anciens élèves. Tous les membres de chaque famille sont, pour ainsi dire, en relations constantes avec l'instituteur. De telle sorte, l'école apparaît comme le centre d'une véritable famille morale.

A quelle conclusion sommes-nous amenés, sinon que, pour éclairer l'esprit et le cœur des élèves, il faut que le maître soit l'ami sincère et véritable de l'enfance ? L'affection seule peut lui inspirer une bienfaisante activité, une préparation sérieuse de la classe, un système disciplinaire humain et souple et des rapports sincères avec les familles.

Le rôle des moniteurs.

En résumé, les moniteurs ne doivent être employés que quand ils sont indispensables et seulement comme répétiteurs.

De l'enseignement de la géographie dans les trois cours de l'école primaire.

PART A FAIRE A LA CARTOGRAPHIE

(Lyon 1893).

Le rapport d'ensemble établit d'abord la nécessité de l'enseignement de la géographie. — Cette étude s'impose comme un devoir patriotique. — M. l'inspecteur fait remarquer que la présence de la géographie parmi les matières dont l'enseignement est obligatoire à l'école primaire n'est pas justifiée seulement par la nécessité d'égaler les Allemands, sous le rapport du savoir géographique, mais le patriotisme ne peut que gagner à la connaissance profonde de notre pays ; il faut faire apprendre à nos élèves sa situation privilégiée, la beauté de son climat, la variété de ses sites, la richesse et les ressources de son sol, la générosité de ses habitants, etc. Comme pour l'histoire, dont la géographie est l'annexe inséparable, le maître établira des comparaisons entre la France d'aujourd'hui et la France d'autrefois ; les comparaisons avec d'autres nations feront encore ressortir fort souvent les qualités de la nôtre et nos relations commerciales bénéficieront des connaissances de la géographie générale.

A un autre point de vue, cette étude que le géographe fait de l'homme sous des latitudes et des climats divers, n'est-elle point sans quelque profit ? — Les divers degrés de civilisation des peuples n'ont-ils pas pour causes, le plus souvent, la situation et les ressources matérielles de leur pays ? C'est pourquoi nous insisterons sur les causes, sur les rapports des choses aux faits ; nous montrerons que ce qui caractérise le sol : richesse ou pauvreté, voisinage ou éloignement de la mer, influe très sensiblement sur le caractère même des habitants, sur leurs mœurs, leur vie toute entière, sur le plus ou moins de développement de la population, de l'industrie, du commerce, de la richesse, du bien-être et de la civilisation. — L'Angleterre n'est-elle point devenue une grande nation industrielle et commerciale, grâce aux immenses ressources de son sol et à son exceptionnelle situation géographique ? Si l'Europe a peuplé l'Amérique, l'Australie, transformé une partie de l'Afrique, soumis la moitié de l'Asie, c'est grâce aussi à sa situation, au grand nombre de mers qui la baignent et à l'extension de sa civilisation sur les autres contrées. La nécessité de l'étude de la géographie apparaît clairement aujourd'hui à tous. Dans toutes les grandes villes de France, des sociétés de géographie se sont fondées. A Paris, l'Alliance française s'est groupée autour de M. Foncin et compte de nombreux adhérents dans notre pays et à l'étranger.

Si la nécessité de cet enseignement n'est plus contestable, comment convient-il de le donner ? — Il faut beaucoup intéresser les enfants et frapper leur imagination. Sans doute, la nomenclature géographique est ennuyeuse, elle demande un réel effort de mémoire, mais que ces noms propres innombrables rappellent des idées, des choses et des faits intéressants, et l'élève les retiendra. Il importe donc, avant tout, de faire de la géographie une étude vivante et colorée qui parle à la fois aux yeux, à l'intelligence et à l'âme des élèves. On se servira beaucoup de cartes, d'images, de gravures et d'objets. On évitera le danger des notions fausses et chimériques. Des récits d'une vérité absolue, des détails exacts, contés, présentés à propos, sont les

seuls qu'il convient de donner à nos élèves; ils intéresseront l'enfant qui les répétera à son tour dans la famille; ce sera là encore pour lui l'occasion de faire des exercices de langage.

1° La répartition des programmes, telle qu'elle est indiquée dans notre Bulletin, sera suivie dans les trois cours de l'école. Il n'est pas interdit de modifier quelque peu cette répartition au profit de l'étude plus complète de certaines parties de la géographie; l'essentiel est que l'ensemble des leçons forme un tout bien méthodique et en rapport, quant aux parties étudiées, avec le degré d'intelligence et le degré d'avancement des élèves auxquels on s'adresse.

2° Dans le cours élémentaire, les leçons de géographie prendront le plus souvent la forme de leçons de choses.

3° Toutes les leçons seront présentées à l'aide d'un plan ou d'un croquis fait au tableau noir, ou d'une image, ou enfin d'une carte murale très simple.

4° Les croquis seront, autant que possible, reproduits, au cours de la leçon, par les élèves, sur l'ardoise ou sur le cahier.

5° Dans les cours moyen et supérieur, l'enseignement sera très méthodique; l'usage du tableau et de la carte y est indispensable.

6° On fera marcher de front la nomenclature, la cartographie, la description physique, les détails d'un intérêt capital. On montrera les objets géographiques, les gravures les plus propres à rendre les leçons attrayantes, vivantes. On apprendra des choses en même temps que des mots. Ces leçons substantielles exigent de la part des maîtres une très sérieuse préparation.

7° A la suite de la leçon, le maître, par des interrogations habilement posées, s'assurera qu'il a été suivi et compris par l'ensemble des élèves. Puis, dans le cours supérieur, quelquefois dans le cours moyen, ces leçons pourront être complétées par des dictées ou des lectures géographiques.

8° Au moment de la récitation des leçons, les élèves seront appelés à répéter, de mémoire, au tableau, le croquis fait par le maître à la leçon précédente. Si le nombre des tableaux le permet, cet exercice sera simultané.

9° Dans les cours moyen et supérieur, les devoirs se composeront surtout de cartes; mais, dans ce dernier cours, on exigera quelques comptes rendus de leçons: voyages ou descriptions.

Le musée scolaire.

(Marne 1898).

La conférence, après examen du travail de la commission chargée de préparer le mémoire devant servir de base à la discussion,

Considérant :

Que le musée scolaire est l'auxiliaire indispensable de la vraie leçon de choses;

Qu'il attire l'attention de l'enfant, l'habitue à voir, à observer, à comparer, lui donne des notions exactes, claires et précises ;

Qu'il rend les plus grands services dans tous les enseignements,

Estime :

1° Qu'un musée scolaire doit exister dans toutes les écoles ;

2° Que, pour en faciliter la création, il serait bon d'organiser dans une salle de l'école normale un musée scolaire type, distinct du musée de l'école normale, établi par les professeurs, les élèves-maîtres et les instituteurs du département en collaboration, suivant les indications du Bulletin ;

3° Qu'une armoire vitrée serait très utile pour la conservation des collections, mais que, à son défaut, de simples rayons pourraient suffire ;

Considérant :

Que des collections réunies au hasard, sans plan conçu à l'avance, ne sont d'aucune utilité ;

Que le musée doit être approprié à l'enseignement, et non l'enseignement au musée,

Est d'avis :

1° Que l'instituteur devra, avant de le constituer, établir le programme de son enseignement, programme approprié à la localité ;

2° Que toutes les branches de l'enseignement doivent être représentées dans le musée scolaire;

3° Que les collections toutes préparées, achetées à grands frais, ne répondent pas toujours au besoin de l'école, mais que l'instituteur disposant d'une certaine somme ne devra pas rejeter ce moyen d'enrichir ses collections;

4° Que l'instituteur peut composer lui-même son musée d'après les moyens indiqués au Bulletin;

5° Que les élèves-maîtres pourraient préparer eux-mêmes quelques petits appareils de physique pendant les leçons de travail manuel, appareils qui constitueraient le premier noyau de leur musée;

6° Que, s'ils en avaient le temps, ils pourraient constituer une deuxième collection d'appareils qui seraient destinés aux élèves-maîtresses de la promotion correspondante.

Considérant la nécessité du classement des éléments du musée,

Pense que les différentes matières d'enseignement fournissent des divisions naturelles, adopte la composition suivante pour toutes les écoles :

Produits alimentaires. — Céréales, légumineuses, farines, fécules. Cacao, sucre, pâtes alimentaires. Boissons (café, thé, citron).

Industries diverses. — Matières textiles (différentes phases de la fabrication. Matières colorantes. Cuirs, verre, porcelaine, faïence, poterie. Métaux. Papier, etc.

Matériaux de construction. — Bois (ébénisterie), pierres, plâtre, chaux, ardoise, etc.

Chauffage et éclairage. — Bois, houille, coke, charbon de bois, tourbe. Chandelles, bougies, pétrole, huile, essence de pétrole. Graines oléagineuses.

Géologie et minéralogie. — Principales roches et fossiles, minerais usuels.

Botanique. — Collection des insectes utiles et nuisibles recueillis par les enfants. Gravures et tableaux. Œufs et nids d'oiseaux. Squelettes préparés par le maître.

Agriculture. — Echantillons des différents sols du territoire. Engrais chimiques les plus employés. Graines des plantes agricoles.

Physique. — Petits appareils préparés par le maître et les élèves, ou mieux petit appareil scientifique acheté en librairie.

Chimie. — Petites collections de produits chimiques et pharmaceutiques. Boîte de secours pour les soins à donner en cas d'accidents.

Histoire et géographie. — Pierres taillées, débris d'armes, outils, monnaies. Gravures, images, photographies. Couvertures de cahiers bien faites.

Et propose d'ajouter pour les écoles de filles : échantillons d'étoffes, de papiers, de tentures, de tapisseries, etc.

Le dessin à l'école primaire.

Résolutions pratiques. — 1° On combinera l'enseignement du dessin avec l'enseignement des notions de géométrie et de travail manuel. La géométrie est la

base du dessin ; le travail manuel (exercices de pliage, de découpage, de cartonnage), doit en être la réalisation concrète.

2° Les élèves seront tous pourvus d'un cahier spécial de dessin, papier Ingres, uni, teinté, format $^{15}/_{24}$ ou $^{17}/_{22}$ pour le cours élémentaire ; de format $^{24}/_{30}$ ou $^{32}/_{34}$ pour les élèves du cours moyen et du cours supérieur.

3° Au cours élémentaire, on préparera les cahiers des élèves par un ponctuage à trous d'aiguille à 2 centimètres pour la première année, à 4 centimètres pour la deuxième année ;

4° Les exercices seront exécutés à main levée, au crayon ni trop dur, ni trop tendre. On placera l'exercice au centre de la feuille. Au bas, à droite, on inscrira la date du jour où l'exercice aura été achevé ;

5° La leçon sera collective. Tous les élèves d'un même cours seront en même temps occupés à un même travail, d'après le même modèle ;

6° Chaque leçon comprendra :

a) Un retour sur la leçon précédente ;

b) Un exposé du maître, au tableau noir, au cours duquel le modèle sera analysé ;

c) L'exécution par les élèves. Le maître circulera dans les bancs, rectifiant les positions vicieuses, donnant les conseils nécessaires ;

d) La réalisation de l'exercice ou application de travail manuel.

Nota. Chaque leçon pourra comprendre plusieurs séances.

7° Le modèle sera mis, au tableau noir, bien en face des élèves. Le tableau sera divisé en deux parties égales : d'un côté, le modèle dessiné d'avance avec beaucoup de soin par le maître ou un tableau mural, l'autre partie du tableau sera réservée à la démonstration que fera le maître, indiquant la marche à suivre, les lignes directrices, etc.

8° Chaque maître aura un cahier de préparation, un cahier d'élève, où d'avance il dessinera le motif choisi sur le recto. Le verso, en face du dessin, laissé en blanc, servira aux annotations ultérieures et à l'indication de l'exercice complémentaire de travail manuel.

Le dessin.

RÉSOLUTION. — 1° L'enseignement du dessin doit s'appuyer sur la géométrie et être complété par le travail manuel ;

2° But à atteindre : Apprendre à lire et à écrire correctement les formes ;

3° Méthode à suivre : Elle consiste à exercer d'abord l'œil de l'élève et à habituer ensuite sa main à rendre exactement ce qu'il a vu ;

4° Procédés à employer : Développement simultané et parallèle de l'enseignement oral et de l'enseignement graphique, le premier précédant le second et destiné surtout à guider l'exécution ; direction convenable et gradation progressive des exercices que chacun d'eux comporte, exercices qui doivent développer chez l'enfant l'esprit d'observation, de comparaison et d'analyse, sans lequel il n'y a pas de dessin, l'obéissance et la souplesse de la main. Enfin, préoccupation constante, à l'aide du dessin d'ornement, c'est-à-dire par l'étude des formes harmonieusement disposées, d'éveiller chez l'élève la notion du goût et de commencer à l'initier à l'intelligence du beau, autant, du moins, que cela est possible dès l'école primaire ;

5° Le maître doit jouer un rôle actif et dessiner souvent devant les élèves, soit pour donner l'exemple de ce qu'il faut faire et montrer de quelle manière on doit le faire, soit aussi pour rectifier les défauts ;

6° Formé d'après cette méthode, l'élève ne marchera plus au hasard ; il aura appris à discerner, à lire la forme avant de la représenter ; or savoir la représenter exactement constitue la science du dessin.

Les œuvres post-scolaires.

L'Association amicale d'anciens élèves forme la base essentielle sur laquelle on peut édifier l'œuvre post-scolaire. Elle peut contribuer au recrutement de l'école en récompensant les élèves à la fin de l'année et en s'occupant du placement des jeunes gens. — L'instituteur devra engager ses élèves quittant l'école à se faire inscrire comme pupilles de la société.

Le rôle de l'école dans l'éducation populaire.

(Arras 1895).

a) La famille se désintéressant de plus en plus de la direction morale des enfants, à l'école obligatoire incombe, avec la tâche de distribuer les connaissances utiles, celle non moins importante de faire l'éducation du corps, de l'esprit et de la conscience de la jeunesse.

b) Neutre en matière religieuse, neutre en politique militante, éliminant de son sujet tout ce qui est matière à discussions irritantes et à divisions, acceptant et propageant, au contraire, tout ce qui prête au rapprochement des individus, l'école est, avant la caserne, un foyer d'incessante et active fraternisation.

RESPONSABILITÉ SOCIALE DU MAITRE

a) Etant admis ce rôle de l'école, c'est au maître qu'il appartient de donner à l'éducation populaire l'impulsion et l'unité qui en feront la force et le succès.

Immense est, par suite, la responsabilité qu'il assume, et il ne peut s'y soustraire en principe.

COMMENT LE MAITRE PEUT-IL EXERCER UNE RÉELLE INFLUENCE ÉDUCATIVE?

a) L'influence éducative du maître va de pair avec ce qu'il sent, ce qu'il veut, ce qu'il sait, ce qu'il vaut. Pour qu'elle soit réelle, il faut donc que, tout d'abord, il ait : l'amour de sa profession, la foi absolue dans l'efficacité de sa mission ; qu'il possède un savoir solide incessamment augmenté et lui assurant une compétence suffisante en tout ce qui est de son ressort ; que, par surcroît, sa manière d'être et de paraître lui acquière un ascendant moral incontesté dans son entourage.

b) Ceci posé, il devra, pour réussir au mieux :

1° *Hors de l'école.* — Etudier attentivement le milieu et les habitudes locales, afin de connaître exactement les défauts à corriger, les points d'éducation sur lesquels son attention devra spécialement se porter ;

Rechercher les causes déterminantes des tendances et des inclinations pour les rectifier à propos ;

Sans jamais souffrir d'intermédiaire entre son autorité propre et celle des parents, se tenir en rapport constant avec les familles et tâcher d'en obtenir un concours utile en les renseignant avec tact et sincérité.

2° *Dans l'école.* — Aimer son petit monde et s'acquitter ponctuellement de ses fonctions ;

S'efforcer de maintenir une discipline égale, jamais arbitraire, en faisant judicieusement appel à la raison et au sentiment du devoir.

Distribuer convenablement la besogne et n'exiger que ce qui est exigible raisonnablement;

Exercer un sérieux contrôle individuel pour la conduite comme pour le travail;

Se montrer envers tous rigoureusement juste, toujours doux, patient, bienveillant, indulgent sans faiblesse;

Surveiller la camaraderie autant qu'il est possible, faire comprendre la véritable liberté, faire pratiquer ce qu'on appelle la responsabilité;

Donner confiance à chacun dans ses moyens et dans ses aptitudes, et provoquer l'esprit d'initiative;

Encourager et récompenser l'effort persévérant qui crée le vrai mérite;

Faire naître la saine rivalité par des rapprochements et des comparaisons susceptibles d'éveiller l'amour-propre et le désir de bien faire;

Faire apprécier expérimentalement les avantages de l'ordre, de l'économie, de la prévoyance, de la solidarité;

Former des associations pour la protection des faibles ou des nouveaux arrivés, pour la protection des animaux, voire même pour l'émulation dans l'épargne, le travail et la bonne conduite.

c) La direction de la classe ainsi entendue, le maître obtiendra d'heureux résultats éducatifs, s'il peut, en outre, offrir l'exemple de sa vie publique et privée.

Pour être tout à fait éducateur, il importe, par suite, au plus haut point, que le maître se surveille, se perfectionne incessamment, en vue de montrer toujours, en tout et partout, une tenue correcte, un langage et une conduite réservés, une urbanité de bon aloi, une modestie digne, un savoir suffisant en même temps qu'un savoir-vivre véritable, une sollicitude généreuse et un esprit d'obligeance qui, autour de lui, s'étendent à tous et à chacun en particulier.

Comment le maître peut-il prolonger son influence au-delà de l'école?

a) L'influence éducative du maître peut-elle se continuer au-delà de l'école, durant cette période critique de treize à vingt ans, où l'homme se forme bien plus que pendant l'âge scolaire?

— Oui, quoique dans une limite trop restreinte.

b) Par quels moyens?

— En revoyant les anciens élèves aussi souvent que possible, en s'intéressant à leur vie, à leurs projets d'avenir, pour, à l'occasion, leur glisser un bon conseil, leur suggérer une idée utile.

c) Comment les revoir le plus souvent possible?

— Ce sera, en dehors des relations avec les familles, relations qui ne peuvent être multipliées à l'infini :

1° En attirant les jeunes gens à la bibliothèque, ce qui sera presque facile s'ils ont contracté le goût de la lecture au cours de leur scolarité;

2° En les appelant au cours d'adultes où ils viendront assez volontiers, si l'école leur a donné les éléments de la science en s'adressant à leur jugement plus qu'à leur mémoire, et en leur faisant sentir le besoin de travailler sans cesse et personnellement à leur instruction;

3° En organisant des sociétés de tir, de gymnastique, de jeux, auxquelles ils s'inscriront avec plaisir; les exercices de force et d'adresse, d'ailleurs les plus utiles, ayant pour eux un attrait spécial.

4° En faisant des lectures-conférences sur des sujets d'actualité et d'intérêt, touchant autant que possible aux besoins locaux;

5° En organisant des cercles scolaires, des sociétés amicales d'anciens élèves;

6° En créant des sociétés d'épargne, de secours mutuels, de chant, de musique, dont le maître d'école serait la cheville ouvrière, tout en laissant l'honneur aux personnes qui, par leur situation dans la localité, peuvent devenir des auxiliaires aussi puissants qu'indispensables;

7° En provoquant la création de comités de protection des anciens élèves :

d) Tels sont les moyens à envisager pour le prolongement de l'influence éducative de l'école. Ils paraissent simples et seraient très efficaces ; cependant, il convient de reconnaître que la plupart sont généralement de réalisation assez difficile, parce que, trop souvent, le maître ne trouve pas réunies autour de lui toutes les conditions qui lui permettraient une initiative hardie et féconde.

L'INSPECTION ACADÉMIQUE

Dans l'organisation de l'enseignement primaire français, l'inspection académique a joué un rôle capital. L'inspecteur académique a pour tâche de faire appliquer les lois, les décrets, les arrêtés, les circulaires qui ont établi l'enseignement obligatoire, gratuit et laïque, d'en faire comprendre l'esprit aux instituteurs et aux institutrices, de les guider de leurs conseils, de les soutenir dans les moments de défaillance si fréquents à l'époque de l'application des premières lois sur l'instruction publique. On trouve dans l'ouvrage qui porte le titre ci-dessus un choix de circulaires et d'instructions adressées par les inspecteurs d'académie au personnel placé sous leurs ordres et relatives à l'administration, à la surveillance, à la direction intellectuelle et morale des écoles primaires de tous les degrés. Dans une seconde partie se trouvent des extraits des rapports par lesquels les inspecteurs d'académie rendent compte, chaque année, de la situation de l'enseignement primaire dans leurs départements.

Nous en transcrirons quelques-uns à titre d'exemples et pour bien montrer la forte organisation de l'inspectorat dans les écoles de la troisième République.

Quelques-uns de ces travaux pourront servir de modèles à nos inspecteurs suisses, qui y trouveront un stimulant à leur tâche aussi importante que délicate.

Voici, tout d'abord, une série d'instructions sur l'enseignement du dessin qui constituent un véritable programme de cette discipline : Qu'on en juge :

Instructions sur l'enseignement du dessin au cours moyen

par M. Pouillot, inspecteur d'Académie du Cher (décembre 1897).

Objet de l'enseignement du dessin. — Le dessin est une écriture particulière, l'écriture de la forme.

L'enseignement du dessin à l'école primaire a pour but d'amener progressivement les élèves à représenter avec intelligence, avec exactitude, ce qu'ils voient, ce qu'ils ont vu, à combiner avec goût ce qu'ils imaginent.

Utilité de cet enseignement. — Le dessin est d'abord un moyen d'éducation générale. Il met en jeu, en effet, et par conséquent, perfectionne certaines facultés

intellectuelles importantes : l'attention que l'enfant concentre sur son modèle; l'esprit d'observation, qui lui permet de bien voir; le jugement et le raisonnement, qui interviennent dans la comparaison et l'appréciation des dimensions et des rapports; la mémoire, qui lui rappelle ce qu'il a vu, au moment même où il le représente; l'imagination, où se reproduisent et se combinent les formes les plus diverses. Il exerce, en outre, les sens de la vue et du toucher; il développe la promptitude et la justesse du coup d'œil, la souplesse et la dextérité de la main.

D'un autre côté, il contribue à l'éducation professionnelle de l'enfant : il est impossible de citer une seule carrière où le dessin ne soit susceptible de quelque application, et il en est un grand nombre où il est indispensable. Sans parler de certaines professions spéciales, celles des peintres, sculpteurs, graveurs, architectes, dont il constitue la base même, tous les métiers en sont plus ou moins tributaires. Par suite, il ne sera pas moins utile à l'enfant, devenu homme, de savoir lire et comprendre un dessin et de savoir l'exécuter lui-même qu'il lui est utile de savoir parler, lire et écrire correctement.

Limites de l'enseignement à l'école et, en particulier, au cours moyen. — La plupart des enfants de nos écoles urbaines seront des ouvriers menuisiers, charpentiers, carrossiers, ébénistes, maçons, tailleurs d'habits; couturières, lingères, modistes, fleuristes. L'enseignement qu'ils y reçoivent doit donc les préparer, d'une part, à savoir lire un dessin, pour concevoir, c'est-à-dire pour se figurer comme s'ils les voyaient devant eux, les divers objets dont l'exécution leur sera commandée plus tard, d'après un modèle tracé, et, d'autre part, à savoir représenter eux-mêmes sur le papier les objets dont ils auront la conception et qu'ils voudront faire comprendre aux autres.

Or la représentation figurée d'un objet peut se faire de deux manières, selon que l'on veut simplement en avoir une vue d'ensemble, ou, au contraire, posséder les éléments nécessaires à sa construction. La première manière constitue ce qu'on nomme la représentation en perspective ou simplement la perspective de l'objet; la deuxième est dite la représentation en géométral (par plan, élévation, coupe) de l'objet. Les élèves, à leur sortie de l'école, devraient donc savoir indifféremment mettre un objet en perspective et en faire le relevé en des croquis cotés. Mais il ne faut pas oublier qu'ils nous quittent généralement vers l'âge de 11 ou 12 ans, une fois qu'ils sont pourvus du certificat d'études primaires; nous sommes donc forcés de nous borner à leur enseigner ce qu'il ne leur est pas permis d'ignorer pour leur profession future. C'est pour cette raison que nous reportons l'enseignement de la perspective au cours supérieur et que nous ne conservons pour le cours moyen que le mode de représentation en géométral, c'est-à-dire que nous nous contentons d'initier les élèves à relever le croquis coté d'un objet de forme très simple, puisque c'est le mode de dessin dont la connaissance leur sera le plus utile plus tard, qui les préparera le mieux à l'apprentissage intelligent du métier dont ils vivront; c'est, d'ailleurs, celui qui est le mieux à la portée de leur intelligence.

Caractère de l'enseignement. — Des considérations qui précédent il résulte que, pour être fructueux, le dessin ne doit pas constituer un enseignement isolé; il est indispensable de l'associer, d'une manière intime, à la géométrie et au travail manuel. La géométrie doit être, en effet, la base d'un enseignement rationnel du dessin, et celui-ci, pour être complet, doit faire appel au travail manuel, qui n'en est, d'ailleurs, qu'une application, qu'une traduction concrète.

C'est d'après cette conception que nous l'avons fait figurer à l'emploi du temps type soumis en 1896 à notre personnel, sous la rubrique : géométrie, dessin, travail

manuel. Deux séances, de quarante minutes chacune, lui sont consacrées par semaine.

Méthode. — Pour apprendre à dessiner, c'est-à-dire à représenter ce qu'on a vu, il faut, avant tout, apprendre à bien voir. Bien voir, c'est savoir observer, comparer, juger, retenir; c'est se rendre compte : de la position des lignes, qui peut être à droite, à gauche, en haut, en bas; de leur mouvement, c'est-à-dire de leur direction (droite, courbe, brisée, verticale, horizontale) et de leur inclinaison (obliquité par rapport à l'horizontale ou à la verticale, ou angles qu'elles forment entre elles); de leurs proportions et de leurs rapports (dimensions absolues, relatives; vraies, apparentes); de la forme des objets, de leurs différentes parties (formes exactes, apparentes); de leur couleur, etc.

L'observation doit donc être le fondement de la méthode et c'est ainsi que nous retrouvons la méthode intuitive à la base de tous les enseignements de l'école. Par suite, la leçon de dessin sera faite de deux parties : l'observation, d'abord, par laquelle se fera l'éducation de l'œil; l'exécution, ensuite, par laquelle se fera l'éducation de la main, qu'on amènera à acquérir souplesse et dextérité.

L'éducation de l'œil est de beaucoup plus importante, plus longue aussi et plus difficile que celle de la main; celle-ci s'assouplit vite et obéit facilement, si l'œil est assez habile pour la bien conduire. Aussi, au cours moyen, doit-on avoir en vue l'éducation de l'œil plutôt que l'habileté technique d'exécution.

Procédés. — La leçon de dessin sera collective; tous les élèves d'une même division seront occupés ensemble à un même travail, à un même modèle. Le maître payera de sa personne, non seulement par des retouches individuelles, mais au tableau noir, la craie à la main, comme pour la leçon d'écriture, expliquant les notions géométriques, dirigeant les exercices d'observation, indiquant les exercices préparatoires qui doivent être exécutés sur l'ardoise, dessinant, analysant, interprétant le modèle d'application qui doit être reproduit sur le cahier.

1° Éducation de l'œil. — On ne se bornera pas aux définitions et aux tracés. Toute notion théorique aura pour complément nécessaire un ou plusieurs exercices d'observation, propres à donner aux enfants la notion nette des choses qu'on leur enseigne et à les leur graver dans l'esprit.

C'est ainsi qu'à propos de la ligne droite, la vue d'un fil à plomb leur donnera une idée exacte de la direction de la verticale; un fétu de paille posé sur l'eau contenue dans un vase, celle de l'horizontale; et, si l'on plonge le fil à plomb dans le vase, ils se rendront aisément compte de la position relative des deux droites.

L'appréciation visuelle des grandeurs, question très importante, donnera lieu à un grand nombre de tracés, dont les principaux sont les suivants : diviser des droites, dans toutes les positions, en parties égales (moitié, tiers, cinquième), à simple vue, en prenant successivement de petites lignes, des droites de moyenne grandeur, et de grandes lignes, et vérifier ultérieurement avec les instruments, contrôler, à l'aide de la règle métrique, des longueurs appréciées à vue, en partant d'une unité tracée au tableau noir; prolonger d'une longueur double, triple, une droite déterminée numériquement; tracer des droites qui soient la somme, la différence de droites données numériquement, contrôler ensuite; évaluer le rapport de deux droites, à l'aide du crayon ou d'une petite règle tenus à bout de bras.

La génération des angles sera expliquée à l'aide de deux règles articulées; l'écartement d'un angle sera apprécié par comparaison avec la verticale ou l'horizontale; on divisera des angles en parties égales (moitié, tiers, cinquième), à vue; on tracera, de même, des angles égaux à la somme, à la différence des deux autres. A

l'aide de lignes médianes, on donnera une idée de la symétrie par rapport à un ou deux axes.

Les différentes figures géométriques usuelles, construites avec du carton, des planches minces, du zinc, seront mises sous les yeux et entre les mains des élèves. On aura, de même, une collection des principaux solides découpés dans du carton et construits de manière à pouvoir être développés à volonté sur le tableau ou sur la table; on donnera une idée expérimentale des projections à l'aide de figures tracées sur le sable, d'images dans la glace, etc.

D'autre part, le travail demandé aux élèves ne consistera pas seulement en des exercices de reproduction visuelle de modèles tracés et expliqués au tableau noir; il comprendra, en outre, des exercices de dessin de mémoire, de dessin d'invention et de dessin dicté.

Le dessin de mémoire est la reproduction, faite de mémoire, d'un modèle qui vient d'être expliqué, et que le maître a effacé avant que les élèves aient été autorisés à le dessiner.

Dans le dessin d'invention, on demande à l'enfant un effort personnel de composition, où il aura fait preuve de goût et d'imagination. Ce sera un dessin en partie exécuté au tableau noir, et qui doit être achevé par lui; par exemple, la reproduction complète d'un ornement ou d'une courbe symétrique, dont il n'aurait sous les yeux qu'une des parties symétriques; un modèle dessiné, auquel on fera ajouter un détail complémentaire; enfin même, un dessin à faire de toutes pièces, après que le maître aura donné quelques explications pour mettre sur la voie de la découverte, par exemple, des dispositions ornementales ayant pour canevas des figures géométriques.

Enfin, dans le dessin dicté, l'exercice d'application est présenté comme la solution d'un problème graphique dont les éléments divers sont fixés par une matière ou texte que l'on dicte aux élèves comme un problème d'arithmétique, et dont la construction se déduira, de proche en proche, d'une série de constructions partielles traduisant les indications de l'énoncé. Cet exercice est excellent pour familiariser avec l'emploi du vocabulaire géométrique et la valeur des termes précis adoptés dans la langue du dessin pour représenter les signes figurés particuliers à cette langue.

2° Education de la main. — 1° L'enseignement devant s'adresser, avant tout, à l'intelligence, le maître en bannira toute copie machinale et servile, qui dispense de la réflexion et n'exerce pas le jugement. En conséquence, il ne permettra l'emploi ni du papier quadrillé, ni des cahiers avec modèles, dans lesquels on trouve, d'un côté, le modèle et, de l'autre, la place voulue pour la copie, cette place étant telle que la copie ait les mêmes dimensions que le modèle, ou bien encore ait une dimension, qui soit exactement le double, le triple. Le papier quadrillé, en effet, apprend seulement à compter; il dispense l'enfant d'avoir à faire des appréciations et des reproductions de rapport; et, avec les cahiers en question, l'élève n'a pas à apprécier, sur son modèle, les rapports des parties les unes avec les autres.

Les élèves devraient exécuter leurs dessins d'application sur le cahier de devoirs journaliers; mais, celui-ci étant réglé, il est nécessaire d'employer pour cet objet un cahier spécial, du même format, fait de papier bulle, pas trop lisse, ou de papier blanc pas trop épais et ne présentant ni quadrillage, ni réglure. Ce cahier comprendra une douzaine de feuilles, ce qui permettra de faire vingt-quatre dessins, et suffira pour l'enseignement d'une année. Le recto sera consacré au dessin, e l'exercice manuel auquel il pourra donner lieu sera placé en regard sur le verso.

Les exercices graphiques d'observation, les tracés élémentaires seront faits su

l'ardoise, qui se prête admirablememt à l'enseignement collectif. Une ardoise blanche serait évidemment préférable à l'ardoise ordinaire.

2° Tous les exercices seront exécutés à vue et à main levée, c'est-à-dire sans le secours de la règle ni du compas, exclusivement avec un crayon mine de plomb (afin d'éviter les taches d'encre) qui ne sera ni trop dur, ni trop tendre : trop dur, il rendrait la main lourde; trop tendre, il faudrait le tailler continuellement et le papier serait sali très vite; les nos 1 ou 2 conviendront pour cet usage. Les élèves travailleront soit au tableau noir, soit sur l'ardoise, soit sur le cahier spécial.

Au cours moyen, conformément aux indications du programme, on ne doit pas se servir des instruments employés pour le tracé des lignes et des circonférences. Le maître se borne à en expliquer l'usage et la tenue, à l'occasion de quelques-uns des tracés qu'il a à exécuter, et à initier les élèves à leur emploi, lors des exercices de contrôle qui ont lieu au tableau noir; ils n'en doivent acquérir le maniement que dans le cours supérieur. Toutefois, afin de leur permettre de vérifier rapidement les tracés qu'ils font sur l'ardoise ou sur leur cahier, on leur apprend à confectionner eux-mêmes un matériel très simple : avec une feuille de papier pliée en deux, ils font une règle; avec la feuille pliée en quatre, une équerre; avec une bande de papier, ils prennent des mesures, ils forment des angles, ils déterminent autant de points qu'il est nécessaire pour tracer une circonférence et même une ellipse; la même bande, convenablement divisée, remplacera le double décimètre; avec un fil noir très fort, enroulé autour de leur gomme élastique, ils feront un fil à plomb; ce fil, tendu entre les deux mains, pourra être utilisé pour vérifier la rectitude des lignes droites. Les élèves ne doivent jamais tourner leur cahier pour dessiner, mais forcer peu à peu leur main à dessiner dans la position qui met le mieux l'œil à même de bien juger de la direction des lignes.

Enfin, de bonne heure, ils seront initiés au maniement des couleurs : il y a là un moyen de rendre le dessin intéressant et d'encourager une tendance naturelle chez l'enfant. A cet effet, chacun sera muni de trois crayons de couleur, les trois couleurs fondamentales, bleu, rouge, jaune. De la sorte, avec des hachures plus ou moins serrées, au crayon noir, ou avec un frottis léger, au crayon de couleur, on pourra disposer des teintes plus ou moins foncées et représenter des ouvrages ayant des tonalités ou des colorations différentes.

PROGRAMME POUR LE COURS MOYEN. — *Commentaire*. — Le programme du cours moyen est, d'abord, une revision approfondie de celui du cours élémentaire (ligne droite, angles, circonférence, polygones réguliers). On reprend, en les coordonnant, les précisant et les complétant, les notions déjà étudiées; les exercices sont plus compliqués, on entre dans les applications nouvelles : on aborde le tracé des courbes autres que la circonférence, et on termine par les premiers éléments du dessin géométral, qui est ainsi le couronnement des études du dessin au cours moyen.

De là deux grandes divisions :

1° Tracé des figures planes, c'est-à-dire des lignes et des combinaisons de lignes que l'on peut effectuer sur un plan; en d'autres termes, représentation graphique des formes géométriques qui n'ont ni relief ni creux;

2° Premiers éléments du dessin géométral et initiation au mode de représentation graphique, d'après leur mesure, des formes géométriques qui présentent des reliefs ou des creux (sans théorie).

Nous réservons pour le cours supérieur les questions suivantes :

1° Dessin à main posée, ou constructions graphiques raisonnées, à l'aide des instruments de précision (règle, compas, équerre, tire-ligne, rapporteur, double déci-

mètre), et exécution, à main posée, de quelques dessins faits à main levée, au cours moyen, avec application de teintes plates, au pinceau remplaçant les couleurs au crayon;

2° Continuation d'exercices d'application analogues à ceux du cours moyen, mais plus difficiles, successivement à main levée et à main posée, avec opposition de teintes plates de pinceau.

3° Réduction et agrandissement de dessins dans un rapport donné; tracé d'une échelle de proportion;

4° Représentation géométrale, au trait et à l'échelle, relevés d'objets usuels simples, faits au cours moyen (dessins exécutés géométriquement, c'est-à-dire rapportés à l'aide des instruments et à une échelle déterminée au crayon d'abord, puis à l'encre ensuite, d'après les croquis cotés faits à main levée : c'est une mise au net);

5° Continuation des relevés d'objets usuels, en vue d'une mise au net ultérieure;

6° Représentation des objets (ornements, de plein-relief en plâtre, solides géométriques, objets usuels simples) en perspective, c'est-à-dire d'après leur aspect. (Perspective d'observation).

PREMIÈRE PARTIE

Tracé des figures planes. — Cette partie comprend les questions suivantes :

Tracé des lignes droites en divers sens ; leurs divisions en parties égales ;

Evaluation des rapports des lignes entre elles ;

Reproduction et évaluation des angles ;

Combinaisons de lignes;

Figures polygonales ; premiers principes du dessin d'ornement ;

Tracé des lignes courbes :

A. Circonférence ; division en parties égales ; polygones réguliers et rosaces étoiles, rectilignes ou curvilignes. Exercices sur des ornements symétriques variés ; application des ornements géométriques à la décoration (mosaïques, vitraux) et aux travaux simples d'ornementation de la lingerie et du vêtement féminin.

B. Courbes régulières usuelles : ellipse, spirale.

C. Courbes de sentiment, dérivées de la spirale empruntées au règne végétal (tiges, feuilles, fleurs), ou appliquées aux travaux de serrurerie fine (grilles, balustrades) et aux travaux féminins.

A l'occasion de quelques-uns de ces exercices, des explications seront données sur l'usage et la tenue des intruments servant au tracé des lignes droites et des circonférences, et les élèves seront initiés à leur emploi, simplement à propos des exercices de contrôle effectués au tableau noir. L'école devra donc être pourvue du matériel suivant : grande règle plate graduée, grande équerre graduée, grand compas en bois, avec porte-craie, rapporteur en bois ou même en carton, gradué, de 35 à 40 centimètres de diamètre, fil à plomb.

DEUXIÈME PARTIE

Premiers éléments de la représentation des solides géométriques, d'après leur mesure, savoir :

Notions sur les solides géométriques, à l'aide de modèles en plâtre ou en carton. Leur développement ;

Premières notions du dessin géométral, données par l'étude et la copie à vue d'ornements plans sur plan de faible relief (transition entre le dessin des formes planes et celui des formes solides) ;

Expression du relief par les traits de force, placés sur certaines lignes du dessin ;

Notions sur les projections. Idée expérimentale des projections tracées sur le sable ; images de la glace ;

Représentation géométrale, à vue, des principaux solides géométriques ;

Représentation géométrale, dans son aspect principal, c'est-à-dire réduite au dessin de sa silhouette, d'un objet usuel de forme très simple (imitation aux relevés cotés) ;

Croquis cotés d'objets usuels très simples (plan, élévation, profil ou coupe).

Cette deuxième partie, qui est le couronnement de l'enseignement du dessin dans le cours moyen, est d'une importance capitale.

Il ne sera donc pas inutile d'entrer dans quelques développements au sujet de la représentation graphique des objets d'après leur mesure. Ce mode de représentation conventionnel s'effectue au moyen d'un certain nombre de dessins, appelés figures géométrales de l'objet, construits d'après un mode particulier qu'on appelle dessin géométral, et qui n'est autre qu'une projection du solide sur un plan, à l'aide de droites perpendiculaires à ce plan. Cette représentation est dite représentation en géométral ou représentation géométrale de l'objet sur ce plan.

Il existe un autre mode de représentation des objets d'après leur aspect et qu'on nomme représentation en perspective ; il n'exige qu'une seule représentation de l'objet par une figure semblable à l'original : cette figure est appelée dessin perspectif, ou simplement perspective de l'objet ; elle le montre tel qu'on le voit. Ce mode est réservé au cours supérieur.

On s'occupera surtout de la représentation en géométral des solides à faces planes que l'on rencontre le plus communément dans la pratique. Ce sont des parallélipipèdes rectangles, ou bien ils en dérivent ; par conséquent, ils représentent deux séries de faces, des faces horizontales et des faces verticales, ou encore trois séries de dimensions bien déterminées, des longueurs, des largeurs et des hauteurs, épaisseurs ou profondeurs.

Si l'on effectue la projection d'un de ces solides sur un plan parallèle à ses faces horizontales, qui peut être le plan même d'une de ces faces, on obtient une certaine figure identique à cette face et qu'on appelle représentation géométrale en plan ou simplement plan de l'objet.

Si, au contraire, on effectue la projection sur un plan parallèle à l'une quelconque des deux séries de faces verticales, et qui peut être le plan même de l'une d'elles, on obtient une autre figure identique aussi à la face verticale, qu'on appelle représentation géométrale en élévation ou simplement élévation de l'objet. L'élévation de la face la plus caractérisée d'un objet s'appelle encore la silhouette de cet objet ; c'est l'ensemble des lignes droites ou courbes servant de limite à cette face.

Chacune de ces représentations géométrales différentes (plan en élévation) du même objet est une figure qui ne montre que l'une des faces qui le limitent ; elle n'en donne pas une vue d'ensemble, mais deux vues partielles, prises de deux points de vue différents : la première, le plan, est une vue en dessus ; la seconde, l'élévation, une vue en avant, mais sans tenir compte de la troisième dimension. En d'autres termes, elle ne fait connaître que deux des dimensions de l'objet : les longueurs et les largeurs, s'il s'agit de l'élévation.

Mais la réunion du plan de l'élévation constitue, néanmoins, une représentation complète de l'objet, puisque, présentant une indication exacte des surfaces particulières du solide et de leurs vraies dimensions en longueur, largeur et hauteur, elle fournit tous les éléments nécessaires à la construction de cet objet.

Quand l'objet représente des creux ou des évidements, on les met en évidence au moyen d'un troisième dessin, qui représente la figure obtenue en imaginant l'objet coupé par un plan, généralement vertical, perpendiculaire à l'élévation. Cette figure est dite une coupe verticale et on la distingue par le moyen de hachures inclinées recouvrant les parties coupées.

Le plan, l'élévation et la coupe sont dits les figures géométrales de l'objet.

Le mode de représentation graphique d'un objet, à l'aide de ses figures géométrales, appelé encore représentation en plan, élévation et coupe, est donc un mode conventionnel.

Pour le réaliser, deux opérations sont nécessaires :

1° On tracera successivement, à main levée et à vue, des figures ayant la forme géométrique du plan, de l'élévation et de la coupe, et dont les dimensions soient, entre elles, dans le rapport des dimensions correspondantes de l'objet. Un pareil dessin s'appelle croquis.

On dispose l'élévation au-dessus du plan et en correspondance exacte avec lui, et la coupe à côté de l'élévation et en correspondance avec elle.

2° Avec une règle métrique, on mesurera ou encore on relèvera celles des dimensions de l'objet qui sont strictement nécessaires, et pas davantage, à un ouvrier, pour pouvoir exécuter matériellement un objet pareil, et on inscrira sur le croquis correspondant les longueurs ou cotes obtenues. On aura ainsi des croquis cotés.

Un croquis est donc une figure semblable à une figure géométrique donnée, dessinée à main levée et à vue, et un croquis coté est un dessin fait à la main et à vue, sur lequel on a inscrit les dimensions exactes des lignes qui sont nécessaires à la construction géométrique ou au tracé exact de ce dessin. Faire le relevé, avec cotes, et la représentation géométrale, au trait, d'un objet usuel simple, c'est faire la double opération précédente, c'est-à-dire dessiner, à main levée et à vue, la triple représentation de l'objet en plan, élévation et coupe, et inscrire sur chacune des trois figures séparées un nombre suffisant de cotes relevées sur l'objet lui-même.

(Suit la répartition mensuelle du programme du dessin.)

Comment doit être conduite la leçon de dessin à l'école primaire.

1° Préparation. — Comme toutes les autres, les leçons de dessin ne peuvent se passer de préparation.

Chacune d'elles comporte, généralement, une notion géométrique à donner, et des exercices à exécuter (exercices d'observation, tracés graphiques, motif d'application, exercice manuel).

Il faut voir si la notion à enseigner arrive bien à son heure, trouver le lien qui la rattache aux notions précédentes ; rechercher ensuite par quels procédés intuitifs on la rendra bien claire, bien évidente, et à quels tracés graphiques elle donne lieu ; il faut choisir enfin le motif (modèle graphié ou en relief, objet usuel) à faire dessiner sur le cahier des élèves et à traduire ensuite, s'il y a lieu, en exercice manuel, comme application des tracés précédemment étudiés. A ce sujet, on doit examiner dans quelle mesure le motif est une application de ces tracés, s'il marque une gradation convenable par rapport au modèle précédent, s'il est à la portée des élèves ; on doit aussi se préoccuper de la part à faire au coloriage.

Le motif choisi sera dessiné sur le cahier de préparation, ou mieux sur un carnet spécial qui formera, avec le temps, un recueil précieux. Une courte note inscrite sur le verso, en regard du dessin, indiquera comment doit s'effectuer la mise en place sur le cahier de l'élève, et quelle marche progressive il faudra suivre dans son exécution. Ce recueil contiendra également les dessins avec traits de force

représentant les ornements plats à faible relief et les croquis cotés des objets usuels.

Si le motif doit être présenté comme la solution d'un problème graphique, dont l'énoncé est contenu dans un texte à dicter aux élèves (dessin dicté), il faudra rédiger ce texte d'une manière claire et précise, et figurer la suite des tracés partiels par lesquels il faut passer pour arriver à la solution.

2° Pratique de l'enseignement. — La leçon sera collective ; elle comprendra :

I. Un retour sur la leçon précédente, une revision rapide de ce qu'il est nécessaire que les élèves se rappellent pour bien profiter de la leçon et, au besoin, de quelques exercices au tableau noir et sur l'ardoise.

II. L'exposé du maître, au tableau noir, ayant pour objet l'étude de l'un des éléments du programme ; les élèves doivent jouer un rôle aussi actif que le comporte cette étude : exercices variés d'observation dirigés par le maître, répétés au tableau noir et sur l'ardoise ; interrogations sur l'exposé, pour montrer si les élèves ont suivi et compris, accompagnées, quand il y a lieu, de tracés fait au tableau noir et sur l'ardoise.

III. L'observation et l'analyse du modèle d'application. — Quel que soit le modèle à dessiner, il devra être de dimensions suffisamment grandes et il sera placé de manière que les élèves le voient bien distinctement de leur place.

a) *Modèle graphié.* — Si le maître dispose d'un grand modèle mural, il le fixera à côté du tableau noir ; sinon, il aura dû dessiner son modèle au tableau noir, avant la leçon, avec autant de perfection que possible, en employant des craies de couleur, s'il y a lieu. Il le fera examiner attentivement par les élèves : il leur en fera discerner les lignes directrices et les détails ; position, direction, inclinaison des lignes, figures géométriques qu'elles forment. A l'occasion, faire répéter les définitions de ces lignes, de ces figures, leurs propriétés caractéristiques, faire également apprécier les dimensions et les rapports des lignes.

L'analyse orale terminée, on procédera à l'analyse graphique. A cet effet, tracer au tableau noir, à côté du modèle affiché ou dessiné, séparément et dans l'ordre où elles doivent être effectuées, les diverses constructions dont la succession constitue le modèle, en mettant bien en évidence les lignes enveloppantes, les lignes de construction, les points de repère qui servent de base, et en donnant toutes les indications nécessaires pour faire comprendre ces tracés partiels.

Au début, dès qu'un tracé partiel sera terminé, les élèves le reproduiront sur leur cahier, de telle sorte que leur travail sera achevé en même temps que l'analyse graphique. Plus tard, quand ils auront l'œil et la main suffisamment exercés, ils ne seront autorisés à commencer à dessiner qu'une fois cette analyse terminée ; et même, de temps en temps, modèles et constructions seront effacés et le dessin devra être reproduit de mémoire. Enfin, dans le deuxième semestre, le modèle graphique sera simplement placé sous leurs yeux ; ils seront livrés à eux-mêmes pour l'analyser et le dessiner.

b) *Dessin dicté.* — Cet exercice ne diffère du précédent qu'en ce que les constructions, dont le modèle est la synthèse, sont énumérées dans un texte qui est dicté aux élèves : ceux-ci n'ont pas sous les yeux le modèle à reproduire. L'analyse orale n'en peut être faite ; quant à l'analyse graphique, elle se confond avec l'analyse du texte même. Ce texte sera décomposé en autant de membres de phrases différentes dans l'exécution, et il faudra tracer au tableau noir autant de constructions partielles montrant la marche progressive de l'exécution : l'ensemble n'apparaîtra qu'une fois la dernière construction achevée.

c) *Copie d'un ornement plat de faible relief.* — Le relief, à disposition peu compliquée, sera suspendu bien verticalement au tableau noir et placé de telle sorte que les rayons lumineux arrivent par le coin supérieur de gauche. On en fera analyser par les élèves la forme générale, les figures géométriques situées sur chaque plan, leurs lignes fondamentales, leurs principales divisions et leurs détails; on appellera l'attention sur les faces qui sont éclairées et sur celles qui sont dans l'ombre, puis sur les arêtes qui sont éclairées et sur celles qui sont dans l'ombre, afin de faire comprendre la place des traits de force. Enfin, on donnera quelques indications sommaires sur l'ordre des opérations à effectuer, et surtout, sur la manière dont il faudra commencer.

d) *Relevé du croquis coté d'un objet usuel.* — L'objet, toujours de forme très simple, sera mis entre les mains des élèves, à raison d'un exemplaire par quatre élèves. Il sera analysé, c'est-à-dire observé sous toutes ses faces : on reconnaîtra la nature des figures géométriques qui le composent, les saillies et les évidements, ainsi que les dimensions essentielles à relever. Cette analyse permettra de se rendre compte de la manière dont le plan doit être dessiné, de choisir la face qui sera prise comme élévation, et, s'il y a lieu, le plan longitudinal ou transversal que l'on adoptera ensuite pour effectuer la coupe.

Les croquis (plan, élévation, profil; ou plan, élévation, coupe, si l'objet présente des saillies ou des évidements) seront dessinés, convenablement mis en place, sur la feuille d'abord; on procèdera, en second lieu, au mesurage des dimensions sur l'objet et, finalement, à l'inscription des cotes sur les croquis.

3° Travail des élèves. — On commencera par la mise en place du dessin dans l'espace qui lui est réservé sur le papier. Cela fait, le dessin sera d'abord esquissé avec des lignes très légères, obtenues en tenant le crayon assez loin de sa pointe, et en se contentant de le guider sans appuyer. Ce trait sera rectifié, corrigé ensuite, s'il y a lieu, au moyen de la gomme élastique. Quand l'exactitude et la régularité jugées nécessaires par le maître auront été obtenues, on affirmera le trait, c'est-à-dire, on repassera les lignes avec un trait plus accentué, en tenant le crayon comme le porte-plume et observant attentivement le modèle exposé, pour éviter de suivre les lignes de construction qui doivent disparaître. Le trait définitif doit être nourri; c'est, en quelque sorte, une petite surface; il doit être gris et non pas noir.

Pendant que les élèves travaillent, le maître circule entre les tables, jette un coup d'œil sur les dessins et signale les fautes les plus grossières. Tous les détails défectueux n'appellent pas une correction : il relèvera, surtout, ceux qui sont en opposition avec les recommandations faites ou les principes enseignés; il pourra rendre l'erreur plus saisissante encore, en la reproduisant sur le modèle même, à l'aide d'un crayon de couleur différente. Il fera, le plus souvent, rectifier les défauts et les erreurs par les élèves eux-mêmes.

En même temps, il redressera les attitudes défectueuses, il veillera à ce que le haut du corps soit droit; la tête seule sera inclinée, les yeux étant distants de 25 à 30 centimètres de l'ardoise ou du papier. Le crayon doit être bien tenu, sans être trop serré entre les doigts; les verticales seront tracées de haut en bas, les horizontales et les obliques de gauche à droite, ces dernières commençant soit en haut, soit en bas, suivant leur direction; enfin la feuille ne doit être penchée ni à droite ni à gauche. En un mot, l'élève doit se tenir droit devant la feuille droite.

Mettre une feuille de papier, ou mieux un vieux calendrier des postes sous le cahier de dessin, et glisser également des feuilles entre les pages, pour éviter de salir les dessins faits, en les laissant frotter les uns contre les autres.

4° TRADUCTION DU DESSIN EN EXERCICE MANUEL. — Un certain nombre de dessins reproduisant, soit des modèles graphiques, soit des ornements plats à faible relief, soit des objets usuels, seront traduits, de temps en temps, tous les quinze jours environ, en un exercice manuel. La leçon de dessin fera place, ces jours-là, à une leçon de travail manuel.

Indications générales relatives au choix des exercices d'application. — Les exercices que les élèves auront à reproduire sur leur cahier spécial de dessin forment quatre catégories : des modèles graphiés plats, des dessins dictés, des copies d'ornements plats de faible relief et des croquis cotés relevés sur des objets en nature. Il est indispensable que le maître se constitue une collection suffisante de ces diverses catégories.

Quel que soit le genre des exercices d'application, les sujets n'en doivent jamais être pris au hasard. Ils seront choisis avec soin, présenteront une gradation intelligente et seront bien adaptés au programme; ils seront toujours très simples, pour pouvoir être exécutés par les élèves en une demi-heure environ, la leçon de dessin n'ayant qu'une durée de quarante minutes. Enfin le nombre en sera basé sur le nombre des leçons de l'année; or, défalcation faite des vacances, des jours fériés, du laps de temps consacré aux examens du certificat d'études, l'année scolaire se réduit à quarante semaines environ : si l'on admet qu'on ne puisse guère faire qu'un exercice d'application par semaine, une collection de quarante exercices sera nécessaire.

Voici maintenant, pour la préparation de chacune des catégories, des indications qui faciliteront la tâche du maître.

1° MODÈLES GRAPHIÉS OU DESSINS PLATS. — Ils seront constitués principalement par des dessins d'ornement purement géométriques et par quelques ornements empruntés au règne végétal.

Le dessin étant une écriture particulière, il convient d'opérer en dessin comme en écriture. Par suite, jamais un modèle ne devra contenir un élément qui n'ait pas été préalablement expliqué et que les élèves ne connaissent pas. D'autre part, dès qu'on aura étudié quelques éléments, il faudra les rapprocher, les réunir, les faire entrer dans des combinaisons où on les groupera en vue de l'expression d'une idée; en d'autres termes, on fera marcher simultanément l'étude des lignes et celle des figures qui résultent de leur association ou de leur combinaison, avec l'indication de leur emploi dans les arts, de manière à montrer, en même temps, les applications dont elles sont susceptibles. On ne devra pas craindre de répéter plusieurs fois la même construction, sous des formes différentes.

Les premiers éléments du dessin permettent de créer, dès le début, des motifs composés d'un petit nombre de lignes droites d'un tracé facile : lettres imprimées, petits motifs d'ornementation empruntés à l'art décoratif. On arrive ensuite à des motifs plus compliqués résultant de la combinaison de droites et de circonférences, qu'on empruntera, soit à la décoration des surfaces planes (parquets, panneaux), soit à la plate peinture, c'est-à-dire à la décoration par lignes et par tons plats, sans apparence de relief ou d'ombres. On apposera sur quelques-uns de ces motifs des hachures au crayon noir ou des frottis très légers au crayon de couleur (carrelages et mosaïques à plusieurs tons, vitraux, etc.). Le jardin de l'école sera mis également à contribution : avec ses fleurs, on fera des rosaces; avec ses feuilles, des palmettes.

Ces modèles ne devront pas présenter de traits de force. Ils pourraient être dessinés sur de grandes feuilles de papier teinté, simple papier d'emballage, au besoin,

et constitueraient des tableaux muraux que l'on placerait à côté du tableau noir, le jour de la leçon de dessin.

Pour réunir cette première collection, il faudra puiser dans de bonnes méthodes de dessin en cahiers, en tenant compte du milieu où l'on se trouve, des besoins des enfants, du temps pendant lequel ils fréquentent l'école. L'enseignement du dessin doit avoir, en effet, sa couleur locale, c'est-à-dire être approprié aux besoins spéciaux du milieu où il est donné. Ces besoins sont autres à la ville et à la campagne, dans un centre industriel et dans une agglomération agricole ou commerciale ; quand une industrie est dominante, il faut nécessairement en tenir compte.

Pour les écoles de filles, les modèles consisteront, le plus souvent, en des motifs de travaux d'agrément et d'ornementation du vêtement féminin ou de l'ameublement (broderies, tapisseries, lettres ornées ou découpées, soutaches, dessins sur canevas).

2° Dessin dicté. — Les énoncés devront être précis, très clairs, et ne prêter à aucune ambiguïté.

(Suivent quelques sujets classés par ordre de difficulté).

3° Ornements plans sur plan de faible relief. — A défaut de modèles en plâtre, les instituteurs peuvent préparer eux-mêmes des panneaux en relief, de formes variées, avec du carton fort que l'on découpe et dont on colle les morceaux sur une feuille d'un autre carton, qui fait le fond du modèle. Le carton sera recouvert de papier blanc, pour imiter le plâtre.

Toutefois, il sera plus pratique de construire ces modèles en bois. Le fond sera constitué avec des lames de parquets, en bois de sapin, assemblées et collées; il aura de 35 à 40 centimètres de côté, et une épaisseur de 2 à 3 centimètres. Cette dimension sera suffisante pour que le modèle soit bien vu de tous les élèves de la division. Les ornements seront formés avec des liteaux de 4 à 5 centimètres de largeur ou détachés avec la scie à découper dans des planches ; ils auront de 1 centimètre à 1 centimètre et demi d'épaisseur, et seront cloués sur le panneau qui forme le fond. Le tout sera peint en blanc, pour imiter le plâtre. Enfin il faudra avoir soin de conserver aux différentes parties des arêtes bien vives ; c'est une condition essentielle.

4° Croquis cotés. — Les objets en nature, destinés aux relevés avec cotes, devront satisfaire aux conditions suivantes :

Forme assez simple; dimensions ni trop petites ni trop grandes; épaisseur suffisante pour qu'elle puisse être représentée sur le croquis sans trop d'exagération;

Dispositions intérieures accessibles au mesurage des dimensions. Surfaces des parois unies, sans ornements et arêtes rectilignes, ou ne présentant que des courbes simples et de peu d'étendue.

Le maître pourra facilement confectionner lui-même, avec des planches minces, de 4 à 5 millimètres d'épaisseur, et clouées, une collection des objets compris dans la liste suivante où ils sont classés par ordre de difficulté :

Brique. — Boîte à craie, tiroir de table, caisse à arbuste à pieds non ornés. — Coffret à ouvrage, plumier, avec leur couvercle. — Boîte à clous de menuisier, à séparation médiane disposée pour porter la boîte. — Boîte à balayures, ouverte sur le devant, avec prolongement pour la porter. — Boîte à sel. — Classeur à papiers. — Petite papeterie. — Cache-pot ou corbeille en forme de tronc de pyramide à base carrée ou hexagonale, reposant par la petite base. — Boîtes rectangulaires à parois inclinées (crachoir en bois, petite auge de maçon). — Boîtes prismatiques, à base de triangle ou de quadrilatère (vide-poches, porte-journaux). — Bouteille à encre d'un

demi-litre, en terre. — Ustensiles ronds, cylindriques ou tronconiques, en bois (baquet, seau à eau). — Pot à fleurs en terre.

En résumé, l'enseignement du dessin doit s'appuyer sur la géométrie, et être complété par le travail manuel.

Le but à atteindre, c'est d'apprendre à lire et à écrire correctement les formes.

La méthode à suivre consiste à exercer d'abord l'œil de l'élève, à le bien informer et à habituer ensuite sa main à rendre exactement ce qu'il a vu.

Les procédés à employer sont : le développement simultané et parallèle de l'enseignement oral et de l'enseignement graphique, le premier précédant le second, et destiné surtout à guider l'exécution; une direction convenable et une gradation progressive des exercices que chacun d'eux comporte, exercices qui doivent développer chez l'enfant la justesse du coup d'œil, l'esprit d'observation, de comparaison et d'analyse, sans lequel il n'y a pas de dessin, l'obéissance et la souplesse de la main, et établir la concordance entre ces qualités nécessaires; et enfin, la préoccupation constante, à l'aide du dessin d'ornement, c'est-à-dire par l'étude des formes harmonieusement disposées, d'éveiller chez l'élève la notion du goût, et de commencer à l'initier à l'intelligence du beau, autant, du moins, que la chose est possible dès l'école primaire.

Enfin le maître doit jouer un rôle actif et dessiner souvent devant les élèves, soit pour donner l'exemple de ce qu'il faut faire et montrer de quelle manière on doit le faire, soit aussi pour rectifier les défauts. Avec la bonne volonté, les plus inexpérimentés s'y accoutumeront peu à peu, se perfectionneront tous les jours et finiront par devenir habiles.

L'élève formé d'après cette méthode aura pris l'habitude de ne pas marcher au hasard. Quel que soit le modèle qu'il aura plus tard à copier, il saura le disséquer, c'est-à-dire le décomposer intelligemment en ses parties, commençant par l'ensemble pour arriver au détail; en établir les proportions, analyser ses formes; en un mot, il aura appris à discerner, à lire la forme, avant de le représenter : ce qui, à proprement parler, constitue la science du dessin.

*
* *

Conseils à un jeune instituteur, sur les diverses méthodes de lecture
par M. Carré, inspecteur d'Académie de la Haute-Saône (1873).

Vous me demandez des conseils sur les méthodes d'enseignement qui me paraissent les meilleures à suivre dans une école primaire; vous me priez de guider votre inexpérience, d'assurer vos pas au début de la carrière. Je suis moi-même assez peu compétent sur ce sujet; cependant voici quelques réflexions que m'ont amené à faire et mes lectures personnelles et l'inspection de quelques écoles. Je vous les livre telles qu'elles me viennent à l'esprit, et souhaite qu'elles puissent vous être utiles.

Et d'abord, pour commencer par le commencement, je ne suis point d'avis qu'on suive, pour apprendre à lire aux enfants, l'ancienne méthode d'épellation, qui donne aux consonnes considérées seules un son tout autre que celui qu'elles ont quand elles sont réunies aux voyelles. En effet, « les consonnes ne sont appelées consonnes, que parce qu'elles n'ont point de son toutes seules, mais qu'elles doivent être jointes avec les voyelles et sonner avec elles. C'est donc se contredire soi-même que de montrer à prononcer seuls des caractères qu'on ne peut prononcer que quand ils sont joints avec d'autres; car, en prononçant séparément les consonnes et en les

faisant épeler aux enfants, on y joint toujours une voyelle *é*, qui n'est ni de la syllabe, ni du mot (c'est-à-dire qui ne fait partie ni de la syllabe dans laquelle se trouve la consonne à laquelle elle est jointe, ni du mot auquel appartient cette syllabe) : ce qui fait que le son des lettres épelées est tout différent de celui des lettres assemblées. Par exemple, on fait épeler à un enfant le mot bon, lequel est composé de trois lettres *b*, *o*, *n*, qu'on lui fait prononcer l'une après l'autre. Or *b* prononcé seul fait *bé* ; *o* prononcé seul fait encore *o*, car c'est une voyelle ; mais *n* prononcé seul fait *enne*. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui fait prononcer séparément, en épelant ces trois lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son : *bon?* On lui a fait prononcer quatre sons (*bé-o*, *en-ne*), dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : assemblez ces quatre sons, et faites en un, à savoir *bon*. Voilà ce qu'il ne peut jamais comprendre, et il n'apprend à les assembler que parce que son maître fait lui-même cet assemblage et lui crie cent fois aux oreilles cet unique son : *bon*.

Ces critiques ont été imprimées pour la première fois en 1660; elles sont d'un maître des petites écoles de Port-Royal, Guyot, qui les tenait lui-même de Pascal, à qui l'on doit la première idée d'une méthode rationnelle. Je les connaissais depuis longtemps, et elles m'avaient toujours paru fort raisonnables ; je viens de les relire, et, plus que jamais, je les trouve fondées. Je souscrirais volontiers au jugement de Duclos, un maître lui aussi, qui dit « qu'elles ne souffrent ni exception ni réplique. » La méthode rationnelle, dite nouvelle méthode, quoiqu'elle date, on le voit, de plus de deux cents ans, est assurément plus simple et plus avantageuse que l'ancienne ; elle doit évidemment conduire plus rapidement au but, qui est la lecture courante : aussi je la croyais depuis longtemps en usage dans toutes les écoles. Hélas ! j'ai pu me convaincre qu'il n'en est rien, et j'ai assisté dernièrement à une leçon de lecture où un malheureux enfant, à qui l'on avait fait prononcer séparément *cé*, *ache*, *a*, ne pouvait supposer que tous ces sons assemblés faisaient *cha*, et encore bien moins que *gé*, *err*, *i*, *enne*, réunis, faisaient *grin*. Il est vrai que, dans cette école, de grands enfants de 10 à 12 ans savaient à peine lire.

On m'objecte « qu'il est très utile d'habituer l'enfant à décomposer les mots, non seulement en syllabes, mais en lettres ; que cette décomposition lui donne plus tard une bien plus grande facilité pour apprendre l'orthographe, et qu'il regagne largement le temps qu'il semble avoir perdu. » Je réponds que c'est là un mince avantage, si toutefois c'en est un, car l'orthographe s'apprend plus par les yeux que par les oreilles ; que le pressé est d'intéresser l'enfant en le mettant à même de lire et de comprendre le livre qu'il a entre les mains ; qu'apprendre à lire est en soi-même une chose assez ingrate, et qu'il ne faut pas la compliquer d'une difficulté étrangère en vue d'un avantage ultérieur, d'ailleurs très problématique ; que savoir lire est la clef de tout ; que plus vite l'enfant saura lire et comprendre ce qu'il lit, plus vite il lui sera possible d'acquérir des idées et de développer son intelligence, ce qui vaut mieux même que la connaissance de l'orthographe ; qu'enfin, comme dit encore le maître cité plus haut, « il faut toujours faciliter toutes choses aux enfants, et leur rendre l'étude même, s'il est possible, plus agréable que le jeu et les divertissements ». J'ajoute qu'il sera toujours facile de faire connaître aux enfants l'ancienne épellation, quand le moment sera venu de les faire écrire sous la dictée et de leur corriger des devoirs ; que quelques jours, tout au plus, y suffiront.

On m'objecte encore (car que n'objecte-t-on point pour défendre des habitudes avec lesquelles on ne veut pas rompre ?) qu'en suivant la nouvelle méthode, on se prive du concours des parents qui ont appris à lire d'après l'ancienne, et qui, après

la classe, font répéter la leçon à leurs enfants. L'objection n'est pas sérieuse. La nouvelle méthode a-t-elle, oui ou non, des avantages sur l'ancienne ? Conduit-elle plus vite et plus sûrement au but ? Evidemment oui. Dès lors il n'y a pas à hésiter : on ne peut pas éterniser ce qui est routinier, ce qui est moins bon. A ce compte, tout progrès deviendrait impossible, et il aurait fallu continuer à compter par onces, par gros et par grains, etc., parce que ceux qui nous ont précédés avaient compté de la sorte et pouvaient apprendre à leurs enfants à compter comme eux. D'ailleurs, ou je me trompe fort, ou les parents assez soucieux des progrès de leurs enfants pour se faire eux-mêmes leurs répétiteurs auront bientôt compris la nouvelle méthode et sauront s'en faire les interprètes.

On me dit enfin : mais on voit des enfants arriver en très peu de temps à lire couramment par l'ancienne méthode. Je ne le nie point. De quoi leur intelligence n'est-elle pas capable ? En quelques années, un tout petit enfant apprend une langue, c'est-à-dire les sons qui forment les mots, leur signification, et même la manière de les assembler pour en faire des phrases qui expriment des idées. Comment n'apprendrait-il pas à lire, ce qui, après tout, est bien plus facile, même par une méthode illogique et compliquée à plaisir ? Mais pourquoi ne pas épargner à nos enfants les peines et les dégoûts que nous avons dû nous-mêmes éprouver, quoique nous en ayons aujourd'hui perdu le souvenir ? Pourquoi vouloir que la raison reste éternellement l'esclave de la routine ? Chose étrange ! et il en a toujours été ainsi, et toujours il a fallu des années pour qu'une innovation raisonnable triomphât des préjugés et des habitudes ! Autrefois, je veux dire en plein XVIIme siècle, alors que la langue française était d'un usage général et que nos écrivains l'avaient déjà portée à un point de perfection qu'elle n'a pas dépassé depuis, la coutume était encore, le croirait-on ? de se servir de livres latins pour apprendre à lire aux enfants, et voici la singulière raison qu'on en donnait : « On fait lire d'abord en latin, parce que nous prononçons le latin plus comme il est écrit que le français. » — Je crois, répond Fleury dans son *Traité des études*, que le plaisir qu'aurait un enfant d'entendre ce qu'il lirait et de voir l'utilité de son travail l'avancerait bien autant. » L'opinion de Fleury a fini par prévaloir ; mais il a fallu du temps, parce que cela était raisonnable.

Je ne me dissimule point, pourtant, que la nouvelle méthode elle-même est loin de résoudre toutes les difficultés. Pascal, appliquant à cette question élémentaire son esprit si perspicace et si net, avait parfaitement vu qu'il est inutile d'apprendre aux enfants le nom qu'on donne habituellement aux lettres considérées seules, *effe*, *ache*, *ixe*, *zed*, etc., puisque cette connaissance ne leur sert nullement pour les assembler, ce qui fait proprement qu'on sait lire ; mais ce principe si vrai ne satisfait point à tout. C'est ce que lui objecta, dès l'origine, sa sœur Jacqueline, celle qui, sous le nom de sœur Sainte Euphémie, s'était faite religieuse à Port-Royal et était chargée, dans son couvent, d'apprendre à lire aux petites filles. Voici, en effet, ce qu'elle lui écrivait, à la date du 26 octobre 1656, dans une lettre fort curieuse, tout récemment retrouvée par M. Feugère : « Nos mères m'ont commandé de vous écrire, lui dit-elle, afin que vous me mandiez toutes les circonstances de votre méthode pour apprendre à lire par *be*, *ce*, *de*, etc., où il ne faut point que les enfants sachent le nom des lettres. Car je vois bien comme on peut leur apprendre, par exemple, *Jesu*, en leur faisant prononcer *je*, *e*, *je* ; *ze*, *u*, *zu* ; mais je ne vois pas comme on leur peut faire comprendre facilement que les lettres finissantes ne doivent pas ajouter d'*e*. Car naturellement, suivant cette méthode, ils diront *Jé*, *su*, *se* ; sinon, qu'on leur apprenne qu'il ne faut prononcer l'*e* à la fin que lorsqu'il y est effectivement.

Mais je ne vois pas comment leur apprendre à prononcer les consonnes qui suivent les voyelles, par exemple *en;* car ils diront *e-ne*, au lieu de prononcer *en*, comme veut souvent le français. De même pour *on*, ils diront *one;* et même en leur faisant manger l'*e* ils ne le diront pas de bon accent, si on leur apprend à part, la prononciation de l'*o* avec l'*n*. Je n'en ai pas d'autres (d'objections) dans l'esprit, mais je crois que vous les aurez prévues... ». Quelle fut la réponse de Pascal ? On l'ignore ; elle ne nous est pas parvenue ; mais on peut supposer, d'après le chapitre VI de la *Grammaire générale* de Port-Royal, où Arnauld s'est évidemment inspiré des idées de Pascal, qu'il lui dit qu'il ne fallait pas décomposer les voyelles nasales, puisqu'elles ne forment qu'un son et s'expriment par une seule émission de voix, pas plus que *ch*, *gn*, qui sont également des sons simples, quoique s'écrivant avec deux lettres ; que souvent les consonnes finales ne se prononcent pas ; que certaines lettres correspondent à deux sons tout différents, *c*, *g*, *t*, par exemple, et qu'il faut nécessairement les apprendre séparément ; que, dans les langues, il est bien des choses dont il est impossible de rendre raison, bien des particularités qu'on ne peut pas ramener à des règles et qui doivent s'apprendre par l'usage seul ; que l'important est d'amener les enfants à pouvoir lire, le plus tôt possible, de petites phrases toutes simples, d'où l'on a banni les irrégularités, ce qui ne peut manquer de les intéresser et de les encourager à faire de nouveaux efforts pour connaître ce qu'ils ne savent pas, etc.

Maintenant, vous me demanderez peut-être quelle est celle que je préfère parmi les méthodes nouvelles. Je les crois toutes bonnes, pourvu qu'elles renoncent à une ancienne épellation des lettres qui ne peut qu'ajouter de nouvelles difficultés à une chose difficile par elle-même ; pourvu surtout qu'elles soient graduées, qu'elles aillent du plus facile au plus difficile, et que chaque leçon nouvelle soit accompagnée de nombreux exercices et d'applications qui gravent profondément dans la mémoire les connaissances précédemment acquises. Je crois aussi que la meilleure est, en général, celle qui plaît le plus au maître qui l'emploie. Apprendre à lire à des enfants est, en effet, et restera, quoi qu'on fasse, une chose ennuyeuse et pénible, qui exige, de sa part, de la conviction et du dévouement. Qu'avant tout donc, il ait foi dans l'excellence de sa méthode, et il mettra de la chaleur et de l'entrain dans son enseignement, et il obtiendra des résultats. Or, c'est ici surtout que le point capital est d'arriver au but.

Si, pourtant, j'étais capable d'avoir une préférence, elle serait pour la méthode de M. Béhagnon, éditée par M. Belin. Aucune peut-être n'est restée plus fidèle à l'esprit général de Port-Royal, à ce grand principe qu'il ne faut pas décomposer ce qui ne présente à l'oreille qu'un son, qu'il faut s'abstenir d'épeler tout ce qui est élémentairement simple et indécomposable, soit que ce nom élémentaire s'exprime par une lettre, soit qu'il s'exprime par plusieurs. J'ajoute qu'il me paraît difficile de trouver des leçons mieux graduées, un plan plus clair et plus méthodique. Qu'on en juge. Un premier tableau renferme les quatre voyelles *a*, *o*, *u*, *i*, avec les trois sortes d'*e;* un second, toutes les consonnes prononcées avec le son *e*, non pas rangées d'après l'ordre bizarre de l'alphabet, mais groupées par famille et par consonance. Faire apprendre ces deux tableaux aux enfants me paraît une difficulté réelle, mais c'est la seule, et quoi qu'on fasse, qu'on réunisse toutes les consonnes dans un seul tableau ou qu'on les distribue dans plusieurs tableaux séparés, on ne l'évitera pas. Mais, une fois ce premier pas fait, l'enfant apprend à lire pour ainsi dire seul et comme en se jouant. En effet, le troisième tableau comprend toutes les consonnes avec l'*e* muet suivi d'exercices et même de mots comme application : *une*, *âme*, *île*,

âne, etc.; il est évident que l'enfant qui connaît ses consonnes le lira sans difficulté; ce n'est autre chose que ce qu'il sait déjà. Dans le quatrième tableau, même exercice; seulement l'*e* muet est remplacé par un *é* fermé; au cinquième, l'*è* ouvert prend la place de l'*é* fermé; puis viennent successivement toutes les consonnes avec *a*, avec *i*, avec *o*, avec *u*, et à chaque nouvel exercice sont joints des mots et même des phrases ne renfermant que des éléments déjà connus.

Ici, nouvelle difficulté. Il faut apprendre, sans les décomposer, les voyelles nasales *an*, *un*, *on*, etc.; les autres voyelles simples comme *au*, *ou*, etc., ou composées comme *our*, *ans*, etc., les consonnes simples quant au son, composées quant aux lettres qui les expriment comme *ch*, *gn*; enfin les articulations composées comme *bl*, *cl*, *sl*, *str*, qu'on peut décomposer en *be-l*, *se*, *te-re*, mais qu'en prononçant vite on doit arriver à lire sans décomposition. Ce sont encore là des difficultés qu'aucune méthode n'évitera. Mais une fois ces nouveaux sons connus, l'enfant les réduit à ceux qu'il connaît déjà et il les lit seul et sans peine. Enfin une dernière partie donne des exemples des lettres nulles, des lettres qui ne se prononcent pas; l'usage seul les apprendra.

L'auteur est resté jusqu'à la fin fidèle à cette règle qu'il s'était posée au début : Tout ce qui présente à l'oreille un son élémentaire et distinct est indécomposable, et il faut lire sans le décomposer, qu'il soit exprimé aux yeux par une ou plusieurs lettres. « Gardons-nous bien, dit-il, d'embrouiller ces premières leçons si faciles, si naturelles, avec les fastidieuses décompositions et recompositions d'une irrationnelle épellation. » Nous avons donc directement, sans épellation, les éléments distincts ou les syllabes simples du langage : « Dans cette méthode, dit M. Rapet, rien de ce qui fait entendre à l'oreille un seul son n'est décomposé; on décompose, au contraire, tout ce qui fait entendre des sons distincts, forts ou faibles..... M. Béhagnon est dans le vrai. » Oui, répèterai-je à mon tour, M. Béhagnon est dans le vrai et je ne puis croire que le vrai soit plus difficile à faire entrer dans l'esprit des enfants que le faux ou le convenu.

Voilà une lettre bien longue, Monsieur, et sur un bien petit sujet. Pourtant ne vous y trompez pas, ce point de départ n'est pas à négliger. D'abord, s'habituer dès le début à suivre la raison et non la routine, c'est d'un bon augure pour le reste de l'enseignement; mais la chose en elle-même a bien son importance. Et ici, permettez-moi encore une réflexion; ce sera la dernière. En général, les jeunes maîtres, les maîtres adjoints, ont une tendance à négliger cet exercice de la première lecture qu'ils regardent comme au-dessous d'eux, et ils s'en acquittent fort mal. Parce qu'ils ont passé trois ans dans une école normale, parce qu'ils s'y sont livrés à des études beaucoup plus relevées et qu'ils ont subi des examens roulant sur des matières de littérature et de science, il leur semble que ce serait s'abaisser que d'appliquer un esprit cultivé à une chose aussi mesquine que celle d'apprendre à lire. C'est un tort. Retenez-le bien; il n'y a rien de petit dans l'enseignement; il faut savoir beaucoup pour enseigner peu, et ce n'est pas trop de toute une intelligence pour imaginer des moyens ingénieux qui faciliteront aux enfants cette étude ardue et ennuyeuse. Je ne vois pas, d'ailleurs, qu'il y ait à rougir pour un jeune instituteur d'appliquer les ressources de son esprit à une chose qui a préoccupé sérieusement deux hommes de génie comme Pascal et le grand Arnauld.

*
* *

La géographie à l'école ; étude de la commune
par M. Tranchau, inspecteur d'Académie du Loiret (juin 1873).

L'enseignement de la géographie doit, suivant les instructions qui vous ont été récemment données, commencer par l'étude de la commune. Je suis convaincu que cette étude, faite avec soin, contribuerait à donner, de bonne heure, aux enfants, le goût de la géographie. Il s'agit donc de les intéresser tout d'abord à l'examen des lieux où ils vivent, qu'ils voient tous les jours, et qu'ils ne connaissent cependant pas, faute de les avoir regardés, de s'être rendu compte de tout ce que leur entourage offre de curieux à l'œil et à l'esprit. Appliquez-vous donc à leur présenter une étude vraiment intéressante de la commune.

Dites-leur d'abord ce que c'est qu'une commune, quels sont, dans ce groupe d'habitations, les lieux qui doivent, avant tout, fixer leur attention, la maison paternelle, la mairie, l'église, l'école, et expliquez pourquoi. Après quelques notions sur la manière de s'orienter, par conséquent sur les points cardinaux, dites quelle est la position de la commune, par rapport au chef-lieu du département, par rapport à la capitale de la France.

Puis, entrez dans le détail de la description, en procédant d'ailleurs souvent par interrogations, quand la question est de nature à amener une réponse chez quelques enfants. Votre programme sera bien simple :

1° Etendue de la commune par hectares, le village et les hameaux;

2° Sa population; aspect du sol; accidents du terrain, s'il y a lieu; pentes, coteaux, vallées, ceinture du bassin, cours d'eau; explications sur les mots: source, embouchure, affluent, confluent, amont, aval, rivières artificielles ou canaux;

3° Voies de communication dans la commune, route nationale, départementale, chemins vicinaux, ligne de fer; importance des routes pour le bien-être des particuliers et la richesse de la commune, par la facilité des voyages et des transports;

4° Nature du sol de la commune au point de vue de la culture;

Productions agricoles, quantité et valeur approximatives des principales cultures; bois, pâturages communaux, bétail;

Productions industrielles, usines, fabriques, carrières, quantité et valeur approximatives des produits;

Progrès accomplis dans la culture, l'industrie, le commerce de la commune;

5° Description des lieux, monuments et curiosités diverses : l'église et ses souvenirs historiques, fondations, fêtes, etc.;

La mairie, l'école, sa fondation, ses développements, ses besoins, s'il y a lieu;

Châteaux ou maisons remarquables; grandes fermes.

Vous terminerez en rappelant les événements mémorables qui ont pu se passer dans la commune, les personnages qui s'y sont distingués par les actions d'éclat, ou par leurs vertus, leur charité, leur dévouement, etc., les légendes ou traditions religieuses et profanes qui se rattachent à la localité.

Tels sont les divers points que vous avez à traiter successivement, en cinq ou six leçons ou davantage, s'il y a matière à de longs développements qui puissent exciter l'attention des enfants.

Cette étude, ne la faites pas en classe en l'improvisant, et au hasard de souvenirs ou de renseignements plus ou moins vagues. Ce que vous direz, écrivez-le d'avance. Ces pages, composées avec soin, formeront un mémoire, une monographie qui sera pleine d'intérêt. Dans beaucoup de localités, la carte de la commune existe aux archives de la mairie; nous l'y voyons souvent placardée sur les murs.

Si vous ne la trouvez pas, ou si elle a des dimensions trop grandes, dessinez-la vous-même, ou tâchez de vous la faire dessiner. Il serait bien désirable que chaque enfant pût avoir la carte de sa commune : c'est une idée à mûrir, et l'exécution n'en serait peut-être pas impossible. En tout cas, pourquoi n'essayeriez-vous pas de dessiner vous-même la carte sur les murs de la classe; quoi qu'il en soit, avec ou sans la carte, votre mémoire sur la commune sera très précieux au point de vue de la géographie du département. Aussi je vous prie de vouloir bien, quand ce travail sera achevé, m'en adresser une copie. L'ensemble des communes, ainsi réunies à l'académie, fournira un recueil des plus curieux ; je serais très heureux de pouvoir publier au Bulletin scolaire tout ou partie des mémoires les plus complets et les plus soigneusement faits, et d'appeler l'attention bienveillante de l'autorité supérieure sur les auteurs des meilleurs travaux.

Je vous remercie d'avance de la peine utile que vous allez prendre. C'est un cadre qui, pour être bien rempli, demande beaucoup de recherches, d'exactitude, d'attention et, par conséquent, beaucoup de temps. Aussi je ne vous demande votre mémoire que pour le 1er mars 1874, au plus tard.

De la préparation des leçons et de la manière de les faire

par M. Doliveux, inspecteur d'Académie de l'Oise (mars 1899).

Le principe le plus général de la pédagogie pourrait, il nous semble, s'énoncer ainsi : ce qui est vrai de l'éducation du corps l'est également de l'éducation de l'esprit : l'enfant ne profitera, au moral comme au physique, que de la nourriture qui lui aura été servie bien préparée et qu'il aura ensuite digérée par son propre effort.

Il faut donc d'abord préparer les leçons avec le plus grand soin. Une leçon ne s'improvise pas. Toute leçon est une démonstration. Toute démonstration est un mouvement de la pensée vers un but parfaitement défini. Le temps nous étant, d'une part, strictement limité à l'école, et l'esprit de l'enfant, encore faible, ne pouvant, d'autre part, nous suivre longtemps, il s'agit d'arriver au but par les moyens les plus directs; nous n'avons pas le droit d'errer ni à droite, ni à gauche, de nous arrêter aux curiosités de la route; les digressions nous sont interdites; le bavardage nous est absolument défendu, comme étant le pire fléau de l'enseignement. Or, toutes les fois qu'on improvise, on bavarde, on dit des choses inutiles, on perd de vue l'essentiel, on s'attarde, on se fatigue, on n'arrive pas au but, la leçon est manquée.

Pour que la leçon aille à son but, il faut y réfléchir à l'avance. Un sujet déterminé ne comporte guère que trois ou quatre idées accessoires qui serviront de points d'appui ou de transition. On laissera résolument de côté tout ce qui ne concourt pas à la démonstration. Il faut donc choisir. Ce choix indispensable ne peut pas se faire en classe même, en présence des élèves; il ne se fait bien qu'à tête reposée, la plume à la main, avant la classe. Est-ce sous les yeux des convives que le cuisinier choisit les aliments, fait la sauce, mélange les épices, dose les ingrédients dont il a besoin? Quand « Madame est servie, » tout est prêt. Pourquoi mettrions-nous nos écoliers à table sans avoir préparé le repas? N'ont-ils pas droit à des leçons faites de main de maître? Ne les leur devons-nous pas d'autant plus qu'ils sont incapables de discerner le bon du mauvais et, en tout cas, impuissants à nous congédier? L'école est obligatoire et c'est chez nous qu'ils doivent venir, nécessairement. Sachons donc préparer nos leçons, sachons choisir, sachons nous borner. Il faut simplifier l'ins-

truction primaire, a-t-on dit ; simplifions-la énergiquement. Que de choses inutiles, encombrantes, on rencontrait encore naguère à l'école ! A quoi servait, je vous prie, l'étude des sous-préfectures ? Que penser des classes où l'on perdait un temps précieux à tracer les limites des départements ? J'ai trouvé un jour, je vous assure que je l'ai trouvé dans une de nos meilleures écoles, le jardin des racines grecques ! Il est introuvable aujourd'hui dans nos collèges : quelle n'a pas été ma surprise de le voir entre les mains de braves écoliers qui croyaient, en conscience, apprendre ainsi la langue française ! A quelles erreurs ne donnait pas lieu l'étude de la grammaire ? On employait des heures entières à enseigner que beau fait belle au féminin, nouveau nouvelle, mou molle et blanc blanche ! à dire et à répéter que régal et chacal prennent un *s* au pluriel ! On voulait expliquer toutes les complications de la syntaxe, on parlait des incidentes explicatives et des incidentes déterminatives, des propositions subordonnées complétives et des subordonnées non complétives, que sais-je encore ? Les élèves n'y comprenaient pas grand'chose, et, au bout de l'année, ils ne savaient pas ce qu'est tout bonnement une proposition. En lecture, on avait un livre de lecture courante qu'on relisait d'année en année, sans aucun profit, et l'on n'avait pas de recueil de morceaux choisis pour développer l'imagination, le goût, le jugement de nos écoliers, la grâce de nos écolières. En morale, on s'évertuait à énumérer les devoirs des enfants envers les parents et les devoirs des frères et sœurs entre eux, sans faire cette remarque capitale que le devoir commence là où cesse l'affection.

Que d'énumérations encore en histoire ! Ne nous arrive-t-il pas de donner le détail des guerres de religion, règne par règne, au lieu d'embrasser d'un coup d'œil cette période de trente ans et d'en marquer fortement le triste caractère ? Ne parlons-nous pas quelquefois des journées de 1789, sur le même ton que des batailles de la guerre de Sept ans, sans toucher nos élèves, sans les émouvoir, sans les faire un moment, par le cœur, fils de la Révolution et citoyens de la France ?

Je m'arrête, de peur d'aller trop loin. Et cependant je n'ai pas parlé des abus auxquels donne encore lieu l'enseignement du calcul, des opérations compliquées auxquelles on consacre tant de classes, des problèmes irréels auxquels on se livre, au lieu de faire une étude pratique du système métrique et une étude raisonnée du calcul mental. Mais j'aurais tort d'insister. J'ai voulu montrer seulement qu'il est possible de simplifier tout notre enseignement primaire, de le simplifier, pour l'améliorer, par la préparation attentive des leçons. Cette préparation, œuvre d'une réflexion exercée, permettra de négliger l'accessoire et de dégager l'essentiel.

Les recueils de matières, que nous avons souvent recommandés, faciliteront singulièrement cette préparation nécessaire. Ce sont des mines où l'on peut puiser, sans perdre de temps, les meilleures idées. Les idées étant trouvées, il conviendra de les disposer dans un ordre logique. Il faut une certaine rigueur dans la démonstration, de manière qu'on sache bien d'où l'on part et où l'on va. « De l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace ! » disait Danton. Nous dirons, nous, volontiers, sur un ton plus modeste : De la méthode, encore de la méthode, toujours de la méthode !

Ce n'est pas tout. On doit aussi se préoccuper de la manière dont on présentera ses idées. Quels exemples choisira-t-on ? comment les exposera-t-on ? Voici, je suppose, une leçon sur la cour d'assises. Me bornerai-je à l'énumération des différents rouages de cette machine ? Aurai-je fini quand j'aurai nommé les juges, les jurés, l'accusé, les témoins, le procureur et l'avocat ? Ne me faudra-t-il pas montrer maintenant comment fonctionnent les rouages, présenter aux élèves les magistrats, les jurés, l'accusé, leur faire voir ce qu'ils font, entendre ce qu'ils disent ? Il y a là une

véritable leçon de choses : si je néglige de la faire, je n'aurai appris à mes élèves que des mots sans valeur. Or défions-nous des mots, défions-nous des formules, défions-nous des phrases : ce sont nos grands ennemis. Nous les aimons beaucoup en France, nous ne saurons jamais tout le mal qu'ils nous font.

La préparation de la classe aura justement pour effet de rendre nos leçons substantielles. Mais cela ne suffit pas. Voici le moment venu de faire la leçon. Prenons garde, nous sommes en classe, en face d'une assemblée : il ne s'agit pas de donner une répétition à cet élève d'abord, puis à celui-là, enfin à cet autre. Il n'y a pas de place à l'école pour l'enseignement individuel; l'enseignement collectif seul est possible, je veux dire un enseignement qui s'adresse à tous les élèves du même cours, en même temps, qui les intéresse tous, qui les stimule tous.

Pour donner avec fruit l'enseignement collectif, placez-vous juste en face des élèves, que ceux-ci aient les yeux fixés sur vos yeux. D'une manière générale, vous n'aurez point de livre en mains ; eux non plus, ils n'auront point de livre en mains (excepté bien entendu pendant la leçon de lecture); car, si vous vous servez d'un livre, vous êtes le prisonnier de ce livre, vous n'êtes plus libre de vos mouvements, vous ne menez plus la leçon comme vous voulez, vous n'êtes plus le maître ; et, si vos élèves ont un livre, ils regardent ce livre et non vous, ils sont les disciples du livre, ils ne sont plus vos élèves. Maître et élèves doivent se regarder pendant toute la leçon : par leurs yeux passe comme un courant qui les unit ; si ce courant est interrompu, il n'y a plus de leçon. Donc pas de livres pendant la classe : vous devez posséder assez bien votre sujet pour l'exposer sans secours étranger. C'est après la classe que maîtres et élèves se serviront du livre, les uns pour préparer la leçon du lendemain, les autres pour revoir celle de la veille. De toute manière, il doit y avoir une étroite relation entre le livre choisi et l'enseignement donné.

Comment exposerez-vous votre sujet ? Vous ne l'exposerez pas d'une manière continue. Vous ne garderez pas la parole pendant une demi-heure, ni pendant un quart d'heure, ni même pendant dix minutes. Vous ne parlerez pas *ex professo*. Vous ne ferez pas un cours. Vous causerez. Vous causerez avec vos élèves, familièrement, sans prétention, le plus simplement et le plus clairement possible, en prenant bien garde de ne pas employer de grands mots, de ne pas faire de grandes phrases. Vous causerez sur un ton très doux, de manière à mettre à l'aise vos jeunes auditeurs et à provoquer leurs réponses. Car il faut que vos élèves parlent : cela est absolument nécessaire. S'ils restent muets, votre leçon est manquée : ils n'en retiendront rien ; s'ils sont passifs, toute votre activité aura été dépensée en pure perte : ils n'en profiteront pas. Faites en sorte que vos élèves prennent une part active à la leçon : vous entendez bien, il le faut. Il faut qu'ils fassent un effort personnel ; sans cet effort, pas d'assimilation, pas de progrès. Classe muette, classe morte. Elèves passifs, élèves nuls. Réagissons, rendons notre classe vivante, animée, utile. Ce qui importe, ce n'est pas ce que nous faisons, mais ce que nous faisons faire. Interrogeons, questionnons, assurons-nous à chaque instant que nos élèves nous comprennent et nous suivent pas à pas dans notre démonstration. Et il n'est pas si difficile qu'on le pense de causer avec les élèves. Ils ne demandent qu'à parler. Essayez, vous verrez. Il ne s'agit pas, bien entendu, de les laisser parler au hasard : vous dirigerez la causerie, vous la conduirez comme vous l'entendrez et où vous voudrez ; vous ne cesserez pas un instant d'être le maître ; mais au lieu de parler à des bancs, vous parlerez à des élèves, c'est-à-dire à des êtres intelligents, raisonnables, capables de vous comprendre, chez qui vous provoquerez la réflexion personnelle.

Pour faire vos leçons, vous vous servirez du tableau noir. Le tableau noir est

l'instrument indispensable de l'enseignement collectif. Ce qui est écrit au tableau noir frappe tous les regards. C'est par le tableau noir qu'on fixe l'attention générale. Ayez donc souvent la craie à la main ; c'est avec le bâton de craie que vous instruirez. Faites au tableau noir vos leçons de dessin : ne laissez pas entre les mains de vos élèves de ces cahiers-modèles qui empêchent absolument l'enseignement collectif ; cahiers-modèles, cahiers-méthodes, tout cela est bon pour le maître, peut-être ; mais cela ne vaut rien pour les écoliers. Faites au tableau noir, Mesdames, vos leçons de couture : le programme officiel, publié par le ministère, le 17 septembre dernier, porte que « chaque leçon de couture donnera lieu à des démonstrations collectives au tableau ». A plus forte raison, Mesdames et Messieurs, faites au tableau noir vos leçons d'histoire, vos cartes de géographie, le plan de vos leçons de morale et d'instruction civique ; servez-vous beaucoup du tableau noir pour l'enseignement de l'orthographe : vous savez que l'orthographe s'enseigne surtout par les yeux.

Ainsi, nous sommes, je pense, d'accord sur la manière de faire une leçon : vous donnerez un enseignement collectif, vous le donnerez au tableau noir ; vous le donnerez en causant, je veux dire en faisant causer les élèves ; vous ne vous payerez pas de mots, vous éviterez les phrases ; vous irez aux faits, vous montrerez les objets eux-mêmes. Ne parlez que pour dire quelque chose.

Quand vos explications auront été bien comprises, faites-les répéter, par un élève d'abord, puis par un autre, puis par un groupe d'élèves. Usez de la lecture collective après la lecture individuelle, de la récitation collective après la récitation individuelle. Vous comprenez bien ce que j'entends par là. Il ne s'agit pas de ces réponses collectives, qui partent au hasard de tous les points de la classe et qui, se croisant en route, arrivent aux oreilles du maître sous la forme désagréable d'un murmure inintelligible : cela, c'est du désordre, c'est de l'indiscipline, c'est du temps perdu, c'est de la routine. Je veux parler de ces exercices collectifs à haute voix, réglés par le maître lui-même, mesurés par lui, rythmés en quelque sorte par lui, exécutés avec ensemble sous sa direction immédiate, sous son commandement, sur son geste. Ces exercices sont très beaux, souvent même harmonieux, en tout cas très utiles. Les enfants y acquièrent le sentiment de la mesure, de l'ordre, de la discipline morale, ils y voient une image de la beauté. Je sais tels de ces exercices de lecture ou de récitation collective, qui, comme un chant, m'ont ému profondément.

Circulaire sur l'attitude politique des instituteurs
par M. Martin, inspecteur d'Académie des Ardennes (1898).

La rentrée des classes et surtout les conférences pédagogiques d'automne vont vous remettre en contact avec le personnel placé sous votre direction. Je vous serais obligé de vouloir bien en profiter pour renouveler encore une fois, d'une manière pressante, les conseils que nous n'avons cessé de donner à MM. les instituteurs, concernant la prudence et la réserve qu'ils doivent apporter dans leurs relations extérieures, particulièrement pour tout ce qui regarde les questions politiques et les affaires locales qui peuvent s'agiter autour d'eux. Ils n'oublieront pas que, si leur liberté de conscience est entière, et s'ils ont, ainsi que tout citoyen d'une libre république, le droit d'avoir une opinion personnelle, ils sont appelés cependant à avoir comme élèves des enfants de familles attachées à des opinions diverses, et tenus, par les convenances professionnelles, d'observer, non seulement à l'école, ce qui est élémentaire, mais même au dehors, une stricte neutralité, d'éviter toute manifes-

tation qui pourrait leur aliéner les sympathies d'une partie de la population au milieu de laquelle ils vivent.

Ce qu'ils ont à faire, ce n'est pas de se jeter dans des luttes où ils ne peuvent que perdre, au point de vue de leur considération et de leur autorité, ni de se mettre au service de telle ou telle coterie, mais de se donner tout entiers à leur noble tâche d'éducateurs, de faire aimer l'école telle que la République l'a organisée, et de mériter les sympathies générales par leur dévouement à l'enfance, leur tact, leur aménité à l'égard de tous, sans acception d'opinions ni de partis.

Les fonctions de secrétaire de mairie les exposent, je le sais, à des difficultés dont ils ne sont pas toujours responsables. Il est arrivé qu'on s'en est pris à certains d'entre eux, à la suite de décisions qu'ils n'avaient fait que libeller d'après les indications précises de la municipalité. J'estime, cependant, que des ennuis de cette sorte seraient assez rares, si les instituteurs, comme secrétaires de mairie, se renfermaient strictement dans leurs attributions de simples greffiers et ne se laissaient aller parfois à la tentation dangereuse de prendre part à la conduite des affaires communales.

Vous pouvez les assurer que, s'ils se conforment aux conseils que nous leur avons toujours donnés et que nous réitérons aujourd'hui avec une insistance particulière, ils trouveront en nous, dans les difficultés qui peuvent les inquiéter, des défenseurs vigilants et fermes; mais, dans le cas contraire, nous ne saurions les garantir contre les suites d'imprudences regrettables.

Je compte, du reste, sur le bon esprit dont le personnel, pris dans son ensemble, a toujours fait preuve. Nos instituteurs ardennais tiendront à maintenir, en ce qui les concerne, ce caractère de réserve, de modération et de sage libéralisme qui est celui de l'Université, à laquelle ils appartiennent.

Agréez, Monsieur l'Inspecteur primaire, l'assurance de ma considération très distinguée.

Réorganisation de l'enseignement de la morale

par M. J. Payot, inspecteur d'Académie de l'Ardèche (1895).

La France est définitivement une démocratie; la liberté individuelle est presque complète. La facilité des communications et le mélange des individualités, au régiment, ont détruit le respect des traditions. On n'a plus guère, non plus, de respect pour l'autorité en tant qu'autorité. De plus en plus on exige des chefs la supériorité du dévouement, du talent, du caractère, et l'absolu respect de la justice. Il ne subsiste plus rien de la politique tracassière des gouvernements despotiques. Si cette liberté, sans exemple dans le passé, ne trouve pas dans la conscience individuelle une limite, c'en est fait de notre civilisation, et la barbarie, c'est-à-dire la lutte sauvage pour les intérêts, n'est pas éloignée.

Ce sera l'honneur de la République d'avoir compris la nécessité d'un solide enseignement moral, indépendant de tout dogme, à l'abri des divisions, des contestations, qui déchirent les diverses sectes religieuses.

L'école laïque est au-dessus des luttes confessionnelles et des intérêts de parti, parce que les hommes de cœur qui l'ont constituée n'ont vu que l'avenir de la patrie. Ils ont voulu que les enfants ne fissent pas d'autre distinction que celle des honnêtes gens et des malhonnêtes gens. Ils n'ont pas voulu que, parmi les honnêtes gens, on fît des catégories, ni qu'on créât des haines. Es-tu honnête? Oui. Alors peu importe que tu sois catholique, ou protestant, ou libre penseur : cela est affaire de conscience individuelle et l'école ignore ces distinctions.

A voir la magnifique floraison de patriotisme obtenue par l'école, on peut juger de ce qu'elle peut, quand elle le veut avec force et persévérance. Nous sommes sûrs qu'elle renouvellera, avec la même force, la conscience nationale.

L'éducation morale étant une question de vie ou de mort pour les démocraties modernes, c'est sur elle, surtout, que doit porter l'effort des maîtres. Cette éducation bien donnée prouve la haute valeur de l'éducation, car elle suppose, outre l'enseignement proprement dit et la culture des sentiments moraux, l'enseignement par l'exemple et par la pratique.

L'Enseignement par l'exemple. — L'instituteur occupe, aux yeux des enfants, dans chaque village, une situation prépondérante ; il est le centre de leurs pensées. Il représente pour eux la supériorité du savoir, et ses élèves modèlent, plus qu'ils ne le savent et plus que ne le croient les observateurs superficiels, leurs manières et leur conduite sur celles du maître. Celui-ci a sur eux plus de prestige que n'en ont les parents, parce que les enfants ne voient pas l'instituteur dans le laisser aller quotidien de la famille ; il en résulte pour lui une responsabilité d'une extrême gravité. Toutes ses paroles, tous ses actes ont de l'importance.

Il doit donner partout l'exemple de la sobriété, de la modération dans les désirs.

Il doit éviter les discussions passionnées, violentes, et se tenir soigneusement à l'écart des querelles politiques qui, dans les villages, ne sont, la plupart du temps, que des querelles d'influences locales. S'il prend parti et se jette dans la mêlée, c'en est fait de son prestige, car les parents ne se gêneront pas pour parler de lui, à la maison, dans des termes haineux dont la malignité des élèves fera son profit.

Il doit donner l'exemple d'une raison tranquille et calme, toujours maîtresse d'elle-même ; il faut que sa seule présence suffise à calmer les discussions passionnées et violentes des cerveaux étroits.

Il doit toujours être d'une irréprochable politesse envers les plus humbles, toujours être prêt à rendre service ; il se trouvera payé au centuple par l'affection et le respect dont on l'entourera.

Outre cet enseignement de la morale par l'exemple de la modération, du bon sens et du dévouement, il y a et il doit y avoir un enseignement précis et très net de la morale. L'enseignement indirect ne suffit pas. Dans le cours élémentaire, il est clair que l'enseignement de la morale ne peut consister qu'en exemples concrets, dont on fait trouver la conclusion par les enfants. Cette conclusion sera toujours une maxime que le maître écrira au tableau pour l'y laisser bien en vue de toute la classe.

Mais, au cours moyen, il faut faire un appel direct au raisonnement et à l'observation. Les notions morales sont déposées dans la conscience de tous les enfants, mais à l'état obscur, enveloppé. La morale est une science d'une évidence analogue à celle de la géométrie. En géométrie, il faut démontrer que les trois angles d'un triangle sont égaux à deux droits ; en morale, de même, il faut démontrer, clair comme le jour, la grandeur des devoirs des enfants envers les parents, le devoir de travailler, de ne pas mentir, de ne pas médire, le devoir de s'entr'aider. Mais encore importe-t-il que chaque enfant voie le pourquoi de sa conduite. Il faut le lui dire, ou plutôt l'obliger à voir les choses dans le plus grand détail.

Je me souviens de l'étonnement de toute une classe d'enfants, à qui j'avais fait additionner la somme qu'avait coûté, jusqu'à l'âge de treize ans, leur entretien, leur nourriture, vêtements, etc. Cette somme est considérable et les enfants n'y avaient jamais songé.

A cela ajoutez les nuits blanches, les soucis, les inquiétudes, le travail de la mère pendant la première enfance, et les écoliers rentreront chez eux plus pénétrés de la grandeur de leur dette vis-à-vis de leur famille.

On peut leur montrer, de la même façon, quelle race de lâches et de dégénérés produirait un pays où le travail serait inutile. On peut leur faire constater les maux sans nombre qu'engendre dans la société le mensonge. C'est de la médisance que que vous avez à parler? Montrez aux enfants quelles précautions on prend pour juger un scélérat : on lui donne un avocat d'office ; il peut récuser les jurés de l'impartialité desquels il doute ; il fait appeler des témoins à décharge. Rien de semblable dans la médisance, et vous amènerez facilement les enfants à conclure que la médisance est toujours calomnieuse.

Leur apprenez-vous ainsi des choses absolument nouvelles? Non, mais vous les obligez à réfléchir, à ne pas se contenter de voir en gros, c'est-à-dire mal, et cela doit faire l'objet d'un enseignement en règle : il faut amener les élèves à trouver les raisons de la conduite honnête, et, ces raisons trouvées, il faut que les enfants ne les oublient plus.

Le maître est dans la même situation : il doit préparer soigneusement ses leçons, avoir trouvé lui-même pour amener les autres à trouver.

Cet enseignement ne suffit pas. Le maître, sans négliger les raisons utilitaires, qui font, de la conduite droite, la conduite la plus réellement habile et la plus féconde en bonheur, devra, chaque fois, dépasser ce point de vue étroit, et, en quelques paroles émues, montrer la grandeur et la beauté de la conduite de ceux qui accomplissent le devoir parce qu'il est le devoir, sans espoir de récompense. Car les enfants sont vivement émus de tout acte désintéressé et rien ne vaut, comme intensité d'impression à faire sur eux, le récit sobre de sacrifices acceptés simplement : par exemple, le spectacle d'une jeune fille qui sacrifie sa santé à soigner ses parents âgés, d'un soldat qui sacrifie sa vie pour sa patrie, d'un savant qui meurt pour ses idées.

Cette admiration pour le désintéressement et l'héroïsme est, quoi qu'en dise Kant, un sentiment, le plus pur et le plus intense de tous. Et nous voici naturellement amenés à ce complément indispensable de l'instruction morale, à savoir à l'éducation morale ou éducation du cœur, ou, pour parler d'une façon plus précise, à la culture des sentiments moraux.

Il en est de cette culture comme de la culture de la terre : il faut soigner les plantes et arracher les mauvaises herbes. Arracher les mauvaises herbes, c'est ici combattre énergiquement les mauvais penchants. Les mauvais penchants à combattre sont : 1° la bestialité, c'est-à-dire tout ce qui tend à nous rabaisser au niveau des bêtes ; la colère et la brutalité ; la gourmandise et l'ivrognerie ; les habitudes de malpropreté, la cruauté envers les animaux ; 2° la paresse qui nous rend lâches devant le travail et devant la douleur ; 3° l'égoïsme et l'orgueil, qui nous rendent peu respectueux d'autrui et qui font tant souffrir les malheureux qui ont d'eux une trop haute opinion. Ces deux penchants amènent leur suite ignoble : l'envie, la jalousie, la frivolité et le mensonge.

Au contraire, les sentiments moraux sont les sentiments de la famille, l'amour de la vérité, l'horreur du mensonge, la délicatesse, la politesse qui respecte scrupuleusement la personnalité d'autrui, l'amour de la nature, le patriotisme, l'esprit de solidarité et surtout l'amour de la justice, qui contient toutes les autres qualités.

Mais comment procéder dans cette répression et dans cette culture? C'est une

œuvre de patience, de persévérance, de retouches incessantes, et, par suite, une œuvre qui demande, de la part du maître, beaucoup d'unité dans sa méthode. Et d'abord, les sentiments ne se communiquent bien que par contagion. Il faut les éprouver soi-même pour les communiquer.

Le meilleur moyen de prêcher le travail et la conscience, c'est de remplir avec zèle tous les devoirs de sa tâche. C'est la récompense des bons maîtres d'avoir de bons élèves. Un maître brutal, impoli, s'il en est, n'obtiendra jamais que ses élèves deviennent polis et cessent d'être brutaux. La bonté, l'affabilité, la conscience au travail, sont communicatives, et cette culture morale revient à l'enseignement par l'exemple.

Mais, outre cet exemple, il y a les lectures des grands poètes, l'histoire, fertile en nobles exemples, les anecdotes touchantes dont sont remplis nos livres élémentaires, qui peuvent allumer dans les âmes des enfants de généreux sentiments. Il est clair que cette culture des sentiments ne doit pas venir à heure fixe, et que toutes les autres études, l'histoire, la lecture, la composition française, peuvent fournir, en passant, de solides enseignements moraux. On peut, de même, profiter des menus incidents de la vie du village ou de l'école, d'une bataille dans la rue, d'un répugnant ivrogne qui cuve son vin, ou d'un acte de courage, pour susciter dans l'âme des enfants de vigoureuses répulsions ou des élans d'admiration. C'est en ce sens qu'on a pu dire que l'enseignement de la morale devait être constant et ne pas faire l'objet d'un cours proprement dit. Nous avons vu combien cette opinion est juste dans sa première partie et fausse dans la seconde.

Mais cela ne suffit pas encore. Il faut joindre la pratique, obliger les enfants à s'entr'aider, les grands à aider les petits, à les soigner. J'ai vu, dans une école, un grand lier spontanément les cordons du soulier d'un des petits, et toutes les personnes présentes ont été touchées de cet exemple de fraternité. On les oblige à ne jamais mentir, à éviter l'orgueil, la vanité, la coquetterie.

On leur enseignera le courage, l'initiative, et, pour cela, je recommande beaucoup aux maîtres d'emmener parfois, le jeudi, toute la petite troupe faire une promenade, visiter un monument, et, au cours de cette excursion, le maître aura mille occasions de donner des leçons de bonté, de politesse, de fraternité.

Il faut donc que l'instituteur trouve des moyens pratiques pour obliger les enfants à faire passer dans leur conduite quotidienne les préceptes moraux qu'on leur enseigne. Par exemple, le jour où vous leur parlerez des devoirs envers les parents, faites prendre, à toute la classe, la résolution de redoubler de politesse, d'égards, de prévenances envers leurs parents. Demandez discrètement aux enfants, le lendemain, ce qu'ils ont imaginé de gentil, qu'ils ne faisaient pas auparavant, pour leur maman, pour leur grand-père, etc.

Il faut, sous peine que l'enseignement de la morale soit inutile, terminer toute leçon par une résolution, prise en commun, d'appliquer dans la conduite, la maxime qui résume la leçon. Cela est plus important que tout le reste. Une leçon de morale qui ne se termine pas par une résolution semblable est inutile. Cette résolution, le maître doit la détailler; il doit montrer comment il faut faire, car les enfants, presque toujours étourdis et de peu d'imagination, ne voient pas comment, par exemple, s'ingénier à être reconnaissants envers leurs parents, ils ne savent quels services rendre aux plus petits, etc.

Sur ces divers points, nous proposons aux directeurs et directrices de l'Ardèche une collaboration qui sera féconde pour tous.

. . . .

Nous vous proposons une liste de lectures choisies par vous ; nous vous proposons de nous signaler directement (sur une feuille portant à droite, en haut, ces mots : Enseignement de la morale, communication) :

1° Les passages de poètes, de prosateurs, ou les passages des livres de classe qui vous ont paru être d'un grand effet sur les enfants (indiquer leur âge, la leçon morale du programme à laquelle se rattache le passage) ;

2° Indiquer les réussites heureuses, les inspirations couronnées de succès qui vous ont permis de placer une leçon de morale écoutée, à propos d'une leçon, d'un incident quelconque, étranger aux leçons de morale proprement dites ;

3° Signaler les moyens pratiques que vous avez trouvés pour obliger les enfants à appliquer dans leur conduite quotidienne les résolutions consécutives aux leçons de morale. Signaler les résultats réellement obtenus, signaler tout ce que les enfants auront fait de nouveau dans cette voie.

Vous nous adresserez directement ces communications, qui feront l'objet de travaux d'ensemble, que nous insérerons dans le *Bulletin* avec les noms de ceux qui auront fait des communications intéressantes. Tout le corps enseignant en profitera, et nous adresserons à la *Revue pédagogique* les communications tout à fait dignes de l'attention des éducateurs.

Nous sommes si persuadés de l'importance de l'enseignement de la morale que, dès le 1er octobre, nous exigerons un cahier spécial, où tous les maîtres, sans exception, consigneront par écrit la préparation des leçons de morale.

Ces *Carnets de morale* devront contenir :

1° Le plan détaillé de la leçon, c'est-à-dire les idées essentielles que le maître devra faire trouver, durant les quinze minutes que durera la leçon ;

2° Le résumé en cinq lignes au plus, qui devra être dicté aux élèves et appris par cœur.

Sur la page en face, vous inscrirez :

1° Les exemples, les anecdotes, les lectures à faire à l'appui ;

2° Les devoirs et les leçons que vous donnerez pour graver dans la mémoire la maxime de morale ;

3° Les moyens qui vous paraissent pratiques pour obliger les enfants à appliquer, dans leur conduite quotidienne, les préceptes appris.

Conseils sur l'enseignement de l'orthographe dite « usuelle » à l'école primaire
par M. Payot, inspecteur d'Académie de la Marne (1898).

L'enseignement de la dictée, tel qu'on le comprend à peu près universellement, n'est pas au courant des découvertes psychologiques des quinze dernières années. Après les innombrables études dont les savants travaux des Egger, des Kussmaul, des Ballet, des Ribot, sont comme la synthèse, il est impossible de défendre les méthodes actuellement en usage.

Savoir son orthographe, c'est avoir dans la mémoire la configuration exacte des mots ; mais aussi c'est connaître les variations des mots dans la phrase suivant les règles grammaticales. Il y a donc deux sortes d'orthographe : l'orthographe grammaticale et l'orthographe qui fixe la constitution des mots en ce qu'ils ont d'invariable. C'est surtout de cette orthographe fondamentale que nous nous occuperons ici.

Le souvenir d'un mot, qui paraissait, il y a quelque temps, un souvenir

simple, a été trouvé d'une étonnante complexité. Il comprend quatre souvenirs distincts :

Un souvenir { 1° auditif ;
2° visuel ;
3° graphique ;
4° d'articulation.

En d'autres termes, soit le nom de Pasteur. Il se compose, dans la mémoire, de quatre souvenirs : je l'ai entendu prononcer devant moi, et quand je fais effort pour « l'entendre » à nouveau, je l'entends. Bien plus, certains mots sont entendus, dans le silence de la méditation, avec un accent particulier, avec le son d'une voix connue. En deuxième lieu, je revois le mot écrit, et pour peu que le lecteur y réfléchisse, il s'apercevra que certains mots apparaissent à son souvenir à l'état de mots imprimés, et que d'autres apparaissent à l'état manuscrit. Tels mots même sont fixés dans la mémoire en lettres d'enseignes, dorées ; d'autres sont fixés sous une forme manuscrite spéciale.

En troisième lieu, j'écris le mot, et j'en conserve un souvenir musculaire graphique. Ce souvenir a si bien une existence distincte, que la meilleure chance d'écrire correctement un mot, quand on ignore son orthographe exacte, c'est de se confier à cette mémoire presque toujours sûre, et d'écrire le mot à la volée, sans réfléchir.

Enfin le mot se présente comme un souvenir d'articulation. Beaucoup de vieillards parlent leurs pensées. Certaines personnes ne peuvent comprendre ce qu'elles lisent, sans articuler réellement chaque mot à voix basse.

Il est inutile d'insister : ces considérations suffisent amplement à asseoir notre réforme de la dictée. Ceux qui ne se considèrent point comme convaincus pourront trouver des milliers d'exemples dans les ouvrages spéciaux, dont nous avons cité les plus faciles à consulter. Ces ouvrages contiennent eux-mêmes de nombreuses références, principalement la *thèse* de Ballet et les *Maladies de la mémoire*, de Ribot.

Ce qui nous importe, c'est cette incontestable vérité que le mot et, par suite, l'orthographe du mot sont fixés dans quatre mémoires différentes. Il s'agit de déterminer, de notre point de vue, l'importance comparée de ces divers souvenirs.

Les illettrés sont réduits à deux de ces mémoires, et aux deux mémoires les moins précises (souvenirs auditifs et souvenirs d'articulation). Aussi altèrent-ils rapidement la langue, et les dialectes, tant qu'ils n'ont pas été fixés par l'écriture universellement répandue, ont-ils évolué rapidement.

Il est clair que, du point de vue orthographique, les souvenirs les plus importants sont les souvenirs graphiques et les souvenirs visuels. Examinons maintenant en quoi consiste la dictée actuelle.

Voici ce qui se passe dans la plupart des écoles : le maître lit d'abord la dictée, puis, la lecture terminée, il commence à dicter. Les élèves écrivent tant bien que mal, plutôt mal que bien. Le maître zélé corrige les fautes à l'encre rouge, et j'ai vu souvent, dans les écoles, trente ou quarante fautes dans une dictée assez courte. Interrogez le maître, et vous l'entendrez se plaindre amèrement que les élèves répètent toujours les mêmes fautes. Zèle de la part du maître, efforts de la part des élèves, insuccès complet, aigrissement réciproque, tels sont les effets de la dictée actuelle. Les enfants gardent l'horreur d'un exercice aussi profondément ennuyeux, et ils ne sont pas récompensés par la joie du succès.

Longtemps j'ai souffert de cet état de choses, me disant que, de part et d'autre, il devait y avoir un gaspillage d'efforts, gaspillage qui devait tenir à une méthode vicieuse. Et aujourd'hui, je suis presque tenté de croire que, si nos enfants apprennent l'orthographe d'usage, ce n'est pas par la dictée, mais malgré la dictée. En effet, quand le maître dicte un mot que l'élève ne connaît pas, qu'arrive-t-il? L'élève cherche dans sa mémoire la forme du mot; si elle ne s'y trouve pas, il fait un effort de logique : c'est assez dire qu'il est perdu, la logique n'ayant rien à voir dans cette affaire. Car, si logique il y a, c'est une logique à l'usage des latinistes, qui déjà savent leur orthographe et les lois de la dérivation du latin. Donc, quelque effort d'intelligence qu'il fasse, l'enfant ne peut trouver l'orthographe d'un mot qu'il ignore. S'il n'a pas vu les mots : « briller », « brillamment », il écrira « briament »; comment voulez-vous qu'il écrive « phtisie », « orthographe », etc., s'il ne le sait pas d'avance? Ici, l'effort de l'enfant ne peut guère être qu'un effort de mémoire, et, pour faire un effort de mémoire, il faut déjà savoir.

Ajoutez à cette considération qu'en dictant, beaucoup de maîtres, faute d'avoir reçu eux-mêmes un enseignement rigoureux, relativement à l'articulation, prononcent et articulent mal, d'où nouvelle source de fautes dont les élèves ne sont pas responsables non plus. Ajoutez un autre quart d'élèves distraits et qui, responsables de leurs fautes, ne les commettent pas moins. Ajoutez enfin les homonymes : père, pair, paire ; alêne, haleine ; hôtel, autel ; ère, air, hère ; et même les homophones : « le pêcheur mit le ver de vase dans un verre » ; et même les paronymes, que la prononciation de beaucoup de maîtres, ou l'oreille de beaucoup d'élèves ne distingue pas : rat, ras ; pomme, paume.

Aussi, n'est-il pas étonnant qu'au milieu de ces dangers qui fondent sur lui de toutes parts, un pauvre petit écolier de la campagne, ou même de la ville, perde son latin, son français et son courage ! J'ai vu un enfant, au visage vif et intelligent, qui avait quatre-vingts fautes dans sa dictée : le maître les avait corrigées et totalisées ! Pauvre baby ! Des larmes, grosses comme de petites olives, roulaient sur son cahier, achevant le gâchis, et le pain de la science lui était singulièrement amer.

Et c'est là l'inconvénient des méthodes défectueuses : elles se traduisent dans la pratique par une multitude de souffrances, par une perte d'énergie irréparable, puisque nous disposons de si peu d'années, à l'école, pour l'instruction des enfants ! Elles imposent, en outre, une rebutante et inutile besogne au maître.

Donc, avec la méthode de dicter à l'enfant des mots qu'il ignore, nécessairement l'enfant écrit tout de travers.

Et voici, au point de vue psychologique, les résultats de cette façon de procéder : le souvenir auditif n'a, pour les raisons énumérées ci-dessus, que fort peu de valeur au point de vue orthographique. Restent les souvenirs d'articulation, les souvenirs graphiques et les souvenirs visuels. Les premiers, dans la dictée, sont négligés. Les souvenirs graphiques sont déplorables, ainsi que les souvenirs visuels actifs, car l'élève orthographie mal le mot ; il l'écrit mal, il le voit et le revoit mal écrit, de sorte que le mot mal écrit se fixe dans la mémoire par ces deux souvenirs très nets. Que fait alors le maître ? Il corrige à l'encre rouge, ce qui ne peut effacer le souvenir visuel, vicieux pour deux raisons : 1° parce que, en écrivant le mot vicieusement, l'élève a fait un effort de recherche, tandis qu'il lit la correction sans effort : il n'y a que l'éclat plus vif de l'encre rouge qui puisse un peu contre-balancer l'impression défectueuse et encore cette encre rouge a-t-elle contre elle de n'être pas l'encre habituelle à l'élève. En deuxième lieu, le maître a soin de barrer simplement

le mot incorrect, qui reste lisible, de façon à contrecarrer l'effet réparateur de la correction et peut-être à le compenser.

En tous cas, si l'on combat, en partie, les souvenirs visuels défectueux, on ne fait rien pour détruire le souvenir graphique vicieux, et c'est lui qui conduit la main. C'est lui qui fait répéter dix fois à l'enfant la même faute dix fois corrigée. De sorte que le maître enseigne plutôt l'incorrection orthographique que l'orthographe : le maître est très souvent un professeur de fautes d'orthographe.

C'est que la dictée, comprise comme elle est comprise, est un moyen de vérification, non d'enseignement. Elle permet (en les classant) de constater, de loin en loin, les progrès des élèves en orthographe ; elle permet, en les classant, d'exciter l'émulation, et c'est tout.

La méthode rationnelle doit être préventive et elle doit utiliser toutes nos ressources, ce que ne fait pas la méthode actuelle.

1° Il ne faut jamais permettre à la mémoire visuelle d'emmagasiner un aspect fautif du mot.

Afin d'éviter ce danger, le maître devra toujours écrire au tableau, avant la dictée, les mots difficiles. Pour les divisions inférieures, il devra écrire la dictée au tableau entièrement ; il appellera l'attention des enfants sur les difficultés, sur les sons similaires qui s'écrivent de façons diverses (homonymes, homophones, paronymes), et il écrira dans un coin du tableau ces homonymes.

2° Il ne faut jamais non plus laisser la mémoire motrice graphique enregistrer des souvenirs incorrects. De plus, il faut lier les souvenirs visuels aux souvenirs graphiques, et, pour cela, il est nécessaire de faire copier par les enfants, dans les divisions supérieures, les mots difficiles. Dans les divisions inférieures, toute la dictée écrite au tableau devra être copiée par les enfants, soit sur l'ardoise, soit sur le papier, au crayon pour les tout petits, à la plume pour les plus grands.

3° Afin de lier en un solide faisceau les souvenirs visuels et graphiques, obliger tous les élèves à la fois d'articuler à haute voix, en espaçant largement les syllabes, et jusqu'à ce qu'on arrive à une netteté parfaite, les mots difficiles dans la division moyenne, toute la dictée dans les divisions élémentaires. Ce sera, en même temps, un exercice de lecture. Dans la division supérieure, on substituera à l'articulation simultanée, l'articulation opérée à haute voix par un seul élève. On fera répéter par deux autres successivement et par chacun, jusqu'à ce que la prononciation soit pure et nette. L'articulation est un excellent exercice qui oblige les enfants à porter leur attention sur l'épellation des syllabes et qui en fixe la physionomie. Aussi est-il de grande importance, même pour l'acquisition de l'orthographe, que les maîtres insistent beaucoup sur la netteté de l'articulation, dans la lecture, dans la récitation, dans la conversation.

4° Enfin chaque élève corrigera le cahier du voisin, ce qui sera facile, le nombre de fautes étant très peu considérable, puisqu'il s'agit d'une dictée copiée et dont le maître a proportionné la longueur à la force d'attention des enfants. Le maître reverra immédiatement, pour le contrôle, quelques cahiers pris au hasard, et davantage si le nombre de fautes laissées est trop grand.

5° Les lois générales de la fixation des souvenirs exigent, pour qu'un souvenir demeure en la mémoire, la répétition de l'effort. Il faudra donc, le lendemain matin, dicter la dictée écrite la veille et ainsi intelligemment préparée. Cette dictée sera fructueuse, parce qu'elle exigera des enfants un effort de mémoire qui rafraîchira leurs souvenirs de la veille. Cet effort, au lieu de porter à vide et d'amener les enfants à inventer une orthographe bizarre, ira réveiller des souvenirs seulement

un peu voilés : il sera donc un effort précis et qui fixera définitivement le souvenir retrouvé. Le maître corrigera ensuite chez lui toutes ces dictées. Ce travail, à cause du petit nombre de fautes, ne sera pas le travail abrutissant — et inutile — du maître qui relève trente ou quarante fautes dans dix lignes.

Nous l'avons vu ; la correction ordinaire n'atteint pas le souvenir graphique incorrect. Ne raturant pas le mot de façon à le rendre illisible, elle empêche la correction du souvenir visuel fautif de se faire complète. En outre, tandis que la faute a fait intervenir activement les facultés de l'enfant, la correction laisse ses facultés passives ; il est donc nécessaire que la correction efface totalement la faute pour les yeux, qu'elle détruise le souvenir graphique vicieux, et qu'elle fasse intervenir, plus activement que ne le fait la faute, la mémoire de l'enfant.

Il en résulte :

1° Que le maître devra raturer le mot mal écrit, de façon que le mot soit totalement illisible ;

2° Il devra le récrire à l'encre rouge, au-dessus du mot raturé ;

3° Il devra obliger l'enfant à recopier dans la marge, au moins une douzaine de fois, et correctement, le mot primitivement mal écrit.

On fera comprendre à l'élève que ce n'est pas là un pensum : la tâche qu'on lui demande est insignifiante. Il faut éviter que l'enfant fasse son travail à contre-cœur, car on sait que les souvenirs ainsi emmagasinés sont prompts à s'en aller. Il sera facile, par des analogies, de lui montrer qu'on ne détruit une mauvaise habitude que par de bonnes habitudes.

Comme on le voit, il est surtout important que jamais l'enfant ne conserve sous les yeux la faute qu'il a écrite.

Il est à peine besoin de dire que ce qui concerne les corrections s'applique à l'enseignement de l'orthographe grammaticale, ou orthographe de règle.

Nous le répétons, l'expérience justifie entièrement les vues théoriques que nous venons d'exposer. Il est facile, d'ailleurs, de constituer une expérience décisive : que, durant deux mois seulement, dans les écoles à deux classes, le titulaire prenne, dans la division moyenne, les élèves qui occupent en orthographe les rangs impairs 1re, 3me, 5me, 7me, etc., qu'il emploie la méthode que nous préconisons, tandis que l'adjoint enseignera, suivant la méthode ordinaire, l'orthographe aux élèves de rangs pairs 2me 4me, 6me, 8me, etc. Qu'au bout de ce temps, l'on essaye un classement nouveau : on sera édifié. La nouvelle méthode fera promptement disparaître l'étonnante végétation des formes bizarres qui fleurit dans le cahier de nos élèves ; on ne retrouvera plus dans les dictées des enfants « le masque carré » pour le mascaret, et tant d'autres fautes qui condamnent l'ancien système. Les enfants ne connaîtront plus le désespoir que leur cause cette fastidieuse étude, ces fautes grouillantes et inévitables ; ils ne se laisseront plus aller à une indifférence et à une apathie que provoque nécessairement l'inanité des efforts. Le maître, de son côté, sera plus heureux, il ne passera pas son temps à des corrections sans fin et sans profit réel. Tout le monde y gagnera et, dans un temps moitié moindre, on fera beaucoup de progrès. Il serait inutile que nos savants fissent des découvertes de premier ordre en psychologie, si ces découvertes ne descendaient dans la pratique pour la transformer en l'améliorant. Il n'est que temps que les méthodes d'enseignement de la dictée soient mises en harmonie avec les résultats acquis en psychologie durant le dernier quart du siècle.

Les exercices préparatoires à la composition française, au cours élémentaire

par M. Peltier, inspecteur d'Académie du Jura (1899).

Importance de la composition française. — Il n'est peut-être pas superflu d'insister sur l'importance de la composition française, car elle est loin d'occuper dans l'école la place à laquelle elle a droit. Nos élèves, au certificat d'études, sont capables de faire des problèmes d'arithmétique assez compliqués; ils ont, en histoire, en géographie, et même en sciences, des connaissances suffisantes, mais ils sont, pour la plupart, incapables d'écrire convenablement des lignes de français, et ils éprouvent à l'examen oral, autant d'embarras à fournir des réponses claires et correctes. La même observation s'applique, d'ailleurs, aux écoles primaires supérieures et aux écoles normales : la culture scientifique y est sensiblement plus développée que la culture littéraire.

Et cependant la première nécessité qui s'impose à tous les hommes est de parler et d'écrire convenablement la langue de leur pays : « l'étude de la langue nationale doit être le cœur même et le point central de l'enseignement primaire ». Quoi de plus propre, en effet, que l'enseignement du français, à former l'esprit des enfants, c'est-à-dire leur jugement, leur goût, leur raison? De tous les exercices scolaires, c'est celui qui exige l'effort intellectuel le plus complet. Bien compris et bien pratiqué il développe l'esprit d'observation, l'attention et la réflexion; il est donc, à ce point de vue, une éducation de la volonté. Est-il besoin d'ajouter que, dans un pays de libre discussion, il n'est pas indifférent à un citoyen de pouvoir aisément exprimer et discuter ses idées? Où peut-on trouver mieux que dans les exercices de français, l'occasion d'éveiller chez les élèves le sens critique, qui leur est tout aussi nécessaire que de parler correctement, et qui, leur apprenant à juger sainement la pensée des autres, les empêchera, plus tard, d'accueillir sans examen les formules toutes faites, et de croire aveuglément à la parole imprimée?

Absence générale de méthode. — On aborde trop tard, dans les écoles et dans les classes élémentaires, tout ce qui a trait directement à la composition française; on ne songe pas assez tôt à pourvoir l'enfant des instructions nécessaires du langage et de la composition, c'est-à-dire des idées et des mots. Comment procède-t-on d'ordinaire? Quand l'enfant a appris à écrire, et qu'il a déjà fait nombre de dictées, on lui fait écrire d'emblée de petites rédactions sur le cahier, et on le met en présence d'un texte à développer, sans que rien, dans ses études antérieures, l'ait préparé à comprendre ce texte et la manière de le développer. Il ne viendrait à l'esprit de personne de procéder ainsi pour les autres matières du programme : écriture, arithmétique, dessin ou musique. On commence toujours par les éléments, c'est-à-dire qu'on fait apprendre aux enfants les bâtons, les chiffres, les lignes et les notes, avant de leur demander d'écrire, de calculer, de dessiner ou de chanter. Pour la composition française seule, il n'y a pas d'enseignement élémentaire ni de préparation directe.

Quelle doit être la méthode?

Le travail préparatoire de la composition française doit porter, avant tout, sur la recherche des idées; c'est une vérité d'ordre élémentaire, qu'on néglige pourtant trop souvent dans l'application. La composition française peut, en effet, se définir : l'art de trouver 1° des idées; 2° l'ordre logique dans lequel elles doivent être exprimées, et 3° l'expression qui leur convient. Ce sont les trois parties de la rhétorique : invention, disposition, élocution, qu'il ne faut pas perdre de vue, parce qu'elles

correspondent aux opérations que l'esprit doit nécessairement accomplir dans le travail de la composition.

Il faut donc s'appuyer sur cette définition pour trouver la méthode à employer dans les exercices préparatoires à la composition française.

Quelles sont les idées que l'enfant est capable d'acquérir et d'exprimer? Ces idées ne sont autres que la représentation du monde extérieur, des personnes et des choses qui l'environnent. L'enfant ne peut, évidemment, trouver que ce qui est à sa portée ; tout ce qui est étranger à son observation, à son expérience personnelle, doit être écarté. Dans cet ordre de faits, il est faux de dire que l'enfant n'a pas d'idées.

Mais encore faut-il lui apprendre à voir clair dans ces idées, c'est-à-dire à prendre connaissance des différents aspects des choses. Ce qu'il importe de faire soigneusement, méthodiquement, c'est l'éducation du sens et de tous les sens. Ce qui est vrai pour beaucoup de grandes personnes l'est encore plus pour les enfants : « ils voient tout indistinctement et ne regardent rien ». Il faut leur apprendre non seulement à bien voir, mais à exercer simultanément tous leurs sens. Par tous les moyens possibles, — et ils sont nombreux, — il faut développer chez eux l'esprit d'observation; il faut leur faire connaître par la vue, par le toucher, par l'ouïe, par l'odorat et par les yeux, les aspects et les qualités de tous les objets qui les entourent.

Le champ est assez vaste, même quand on s'adresse à un jeune enfant, pour fournir de nombreux sujets d'observation : les objets qui l'entourent, ceux de l'école et de la famille, les phénomènes qui se déroulent sous ses yeux, les images et les gravures, tout est matière à exercer ses sens. Mais qu'on ne sorte pas du monde sensible et qu'on ne fasse travailler son esprit que sur ce qu'il voit ou sur les représentations figurées des objets. L'essentiel est qu'à chaque idée nouvelle qui se fixera dans son esprit corresponde une réalité claire et précise : chaque objet doit s'y réfléchir en une image bien nette. Il faut donc que l'élève comprenne bien tout ce qu'il dit et tout ce qu'on lui dit.

Mais, pour qu'il comprenne bien, il ne faut pas se substituer à lui, ni trouver pour lui ; il faut qu'il cherche, qu'il fasse effort pour trouver, et il est assurément capable de trouver, si on le maintient dans le domaine de son observation propre. C'est à cette condition seulement que se développera chez lui, avec le souci de l'exactitude, l'habitude de l'observation patiente et de la réflexion. Ces deux instruments sont indispensables pour l'acquisition des idées, et, plus leur maniement est facile, plus les idées s'étendent; c'est assez dire quel rôle ils doivent jouer dans la préparation de la composition française.

Il faut donc faire parler l'enfant, d'abord sur les sujets qu'il connaît et qu'il a vus, en se servant du vocabulaire restreint qu'il a déjà à sa disposition : tous les enfants de cinq à six ans qui entrent à l'école rurale ont sensiblement le même fonds de connaissances.

Ils connaissent un certain nombre d'objets usuels ou personnels; ils connaissent les animaux domestiques et quelques phénomènes naturels; ils ont la notion du singulier et du pluriel, du passé et du présent et un peu celle de l'avenir. Voilà de quoi rompre la glace et alimenter les premiers entretiens. Chaque instituteur devrait avoir un cahier où serait classée, dans un certain nombre de chapitres, la matière de ces premiers entretiens.

Tous les exercices de la langue française, au cours préparatoire comme au cours élémentaire, seront d'abord nécessairement oraux ; dans la suite, ils se feront tou-

jours oralement, avant de se faire par écrit. Les exercices de vocabulaire écrits ne ne sont plus que de la copie. Quel est l'ordre à suivre dans ces exercices ? Il faut commencer par ce qui est immédiatement à la portée de l'enfant, aller du facile au difficile, de l'unité à la multiplicité, du simple au composé, du concret à l'abstrait. Il n'y a pas d'autre règle à poser : c'est celle qui est indiquée par la logique et le bon sens. Ainsi l'enfant parlera facilement de son ardoise, de son crayon, de son cahier ; il lui serait difficile, au contraire, de voir d'abord l'ensemble des objets qui se trouvent dans une classe. De même, il décrira sa maison, avant de décrire son village ; il fera le portrait d'un animal déterminé, avant de parler des troupeaux de la ferme et des animaux qui peuplent les champs.

Il ne serait pas difficile d'établir, en partant de ce principe, une série d'exercices qui se suivraient dans un ordre naturel et logique, et qui serviraient de thèmes aux conversations. Chaque maître devrait avoir un cahier de textes gradués, où il puiserait ses leçons de vocabulaire.

Quant aux autres exercices scolaires, tous ceux qui contribuent à faire parler les enfants et à ouvrir leur esprit les prépareront, par cela même, à écrire en français. A vrai dire, presque tous les exercices scolaires du cours élémentaire peuvent, plus ou moins directement, préparer les élèves à la composition française, pour peu qu'on veuille s'y attacher. Les plus importants, à ce point de vue, sont naturellement, tous les exercices de la langue française : lecture, récitation, dictée, grammaire et analyse. De tous ces exercices, la leçon de choses sera la plus efficace. En même temps qu'elle étendra les connaissances des élèves, elle augmentera leur vocabulaire.

Mais, pour qu'elle puisse laisser dans leur esprit des notions précises, pour que les mots nouveaux qu'elle leur apprend évoquent des images bien nettes, il faut que la leçon de choses s'appuie sur les choses, sur les objets, ou, à défaut, sur l'image des objets. Il faut renoncer à parler de tout ce dont on ne pourra pas donner à l'élève une idée sensible. Il importe également de lui faire bien saisir et, en quelque sorte, toucher les propriétés ou les qualités des objets. Il devra les chercher et les découvrir lui-même, toutes les fois que la chose sera possible. Quant à la leçon elle-même, elle sera résumée par le maître, répétée par les élèves, toujours oralement et souvent par écrit.

En résumé, le succès de la composition française dépend de ce qu'on aura fait pour la préparer, dès le cours élémentaire, par les moyens indiqués plus haut : c'est un but éloigné, mais qu'il ne faut jamais perdre de vue, dans la pratique des différents exercices scolaires. Aucun d'eux n'a de valeur propre, aucun ne doit être cultivé par lui-même : tout, au contraire, exercices de vocabulaire, lecture, récitation, dictées, exercices grammaticaux doivent être soigneusement coordonnés, se prêter un mutuel secours et converger vers le même but, qui est l'étude et la pratique de la langue française. On ne saurait trop y insister ; car, l'habitude aidant et la répétition machinale des mêmes actes aux mêmes heures, le maître se laisse aller insensiblement à faire de chaque exercice un exercice mécanique, sans portée lointaine. Celui qui réagirait contre ce laisser-aller, et qui ne perdrait pas de vue le but à atteindre, aurait déjà fait un grand pas. Il en serait de même du maître qui substituerait son action personnelle à l'action du livre ; car c'est ici surtout que le livre peut rendre de mauvais services. Puisqu'il s'agit d'apprendre à parler, il faut laisser de côté le livre, ou du moins ne pas le laisser entre les mains des élèves. Le meilleur, le plus simple, le plus élémentaire, ne vaudra jamais la parole du maître. En revanche, celui-ci y pourra puiser toute la matière de son enseignement, un

choix d'exercices, des modèles de leçons à faire, mais à la condition de faire subir aux exercices du livre une préparation préalable, de se les approprier, et surtout de les adapter à la force et au niveau moyen de ses élèves.

Ce qui a été dit plus haut pour la préparation de la composition française au cours élémentaire, s'appliquerait, toutes proportions gardées, au cours moyen; les mêmes exercices doivent y être faits dans le même esprit; le vocabulaire, la lecture expliquée et la récitation, la conjugaison et l'analyse, doivent conserver une longue place dans l'emploi du temps; mais, comme on y aborde la composition française proprement dite, il nous restera à en dire quelques mots et à examiner quelle méthode on pourrait appliquer au choix des sujets, à la préparation et à la correction des compositions françaises.

* * *

Si nous avons donné un aussi grand nombre d'exemples, c'est que nous tenions de montrer l'inspection en action, d'en donner une idée, sinon complète, du moins assez vivante, en empruntant des extraits aux ouvrages publiés par le Ministère de l'instruction publique en France. Nos lecteurs pourront ainsi voir comment l'inspecteur français observe, juge, conseille et dirige. Ils y découvriront la préoccupation constante des inspecteurs, qui est d'administrer à ciel ouvert et, le plus souvent, de communiquer, dans sa teneur intégrale, le rapport d'inspection aux intéressés.

Toutes ces citations permettront de juger ce merveilleux ensemble d'institutions qui, en France, assurent le recrutement du personnel de l'inspection primaire. A ce qui existait auparavant, quelques villes, notamment Lyon, Lille et Caen, ont ajouté une préparation particulière, qui comprend des cours de pédagogie et d'administration. Les candidats qui ne peuvent suivre ces cours ont au moins la faculté de se mettre en rapport avec les professeurs qui en sont chargés, et déjà cette organisation a donné d'excellents résultats.

* * *

Nous devons tirer de tout cela quelques conclusions pratiques au point de vue du contrôle de l'enseignement en Suisse.

Il y a longtemps déjà qu'un certain nombre d'instituteurs clairvoyants ont signalé l'insuffisance des mesures prises pour assurer ce contrôle et attiré l'attention de l'autorité supérieure sur le fait que nos inspecteurs semblent davantage préoccupés de constater l'état des classes que de chercher à diriger l'enseignement dans une voie rationnelle. Notre système d'inspection apparait à beaucoup comme défectueux, en ce sens que *l'instituteur n'est presque jamais ou insuffisamment renseigné sur le résultat de l'inspection faite dans sa classe.* L'inspecteur adresse bien, parfois, il est vrai, une allocution aux élèves, mais le maître n'en peut tirer que peu de chose pour sa gouverne. Certaines observations lui reviennent, par-ci par-là, à l'occasion, par l'intermédiaire de la Commission des écoles, au lieu de lui être adressées

directement. On a l'air de faire autour de sa personne un mystère de ce qu'on pense de lui. Beaucoup de maîtres estiment ainsi que, si l'enseignement de telle ou telle branche laisse à désirer, l'inspecteur devrait leur en parler en particulier, avec bienveillance, pour leur bien et pour celui de la classe. Ce ne sont pas les longs rapports, fussent-ils les mieux faits, qui, enfouis dans des cartons d'où ils ne sortiront jamais plus, contribueront à améliorer l'enseignement. On ne manque pas de comparer la situation de l'inspecteur chez nous avec ce qui se passe en France où, disent les instructions ministérielles, « il importe que les instituteurs connaissent toutes les notes qui leur sont données par leurs chefs hiérarchiques ».

L'administration doit habiter une maison de verre, ajoute-t-on avec raison. *Ne pourrait-on pas également, comme cela se pratique en France, publier dans les journaux pédagogiques les appréciations importantes des inspecteurs?* Il va de soi que ces notes devraient avoir un caractère absolument impersonnel, c'est-à-dire être données sans indication de personnes et de lieux. Ainsi comprises, il n'y aurait aucun danger à procéder de la sorte, et il faut avouer que le « carnet d'un inspecteur » ou le « sur le vif » de certains périodiques français offrent le plus grand attrait et constituent une source de renseignements précieux et de progrès réels.

On sentira de plus en plus le besoin d'organiser *des examens en vue de l'inspection primaire*, car, comme le disait la Commission législative d'un de nos Grands Conseils :

« Le corps enseignant désire être contrôlé par des hommes supérieurs qui aient fait leurs preuves comme pédagogues. Il faut que les inspecteurs soient au courant de toutes les méthodes d'enseignement, qu'ils puissent critiquer avec justice les leçons de leurs subordonnés, qu'ils ne soient pas seulement à même de démolir, mais de rebâtir. En tout cas, l'inspecteur scolaire devrait être par ses études, par ses connaissances, le supérieur et non l'égal de l'instituteur. Un examen pourrait être exigé de ces fonctionnaires. »

L'institution d'un brevet pour inspecteur primaire est donc désirable. Pour obtenir ce diplôme, le candidat aurait, à l'instar de ce qui se fait ailleurs, à subir une série d'épreuves dans le genre de celles dont nous avons donné des exemples plus haut. Ce diplôme prouverait, à tout le moins, que le porteur a des connaissances générales en pédagogie, qu'il est à même de soutenir, de diriger une discussion et qu'il a travaillé à son perfectionnement depuis l'obtention de son brevet d'instituteur. Ce serait enfin pour tout le corps enseignant un stimulant précieux qui inciterait les maîtres au travail.

Peut-être alors nous rapprocherons-nous de l'idéal de l'inspecteur tel que l'a esquissé Jules Payot dans son bel ouvrage *Aux instituteurs et aux institutrices* :

« Les devoirs de l'inspecteur sont très simples : il est un tribun

d'appel pour les instituteurs qui se croient lésés par leurs chefs immédiats ; il ne doit jamais accepter sur qui que ce soit une accusation sans la contrôler soigneusement; il ne doit jamais sévir sans avoir laissé à l'accusé toute facilité pour se défendre. Il ne doit jamais avoir une préférence personnelle. Il doit toujours conserver cette force suprême, que personne au monde ne puisse lui reprocher un passe-droit. Il ne doit jamais permettre à aucune influence de fausser les poids quand il s'agit d'apprécier le mérite, et il faut que tout le monde le sache décidé à rentrer dans le rang plutôt que de prêter les mains à une mesure que sa conscience désapprouve. Cela ne suffit pas encore : il faut que ses subordonnés sentent percer la bonté dans toutes ses paroles. C'est à ce prix que son autorité sera incontestée et qu'elle sera efficace. »

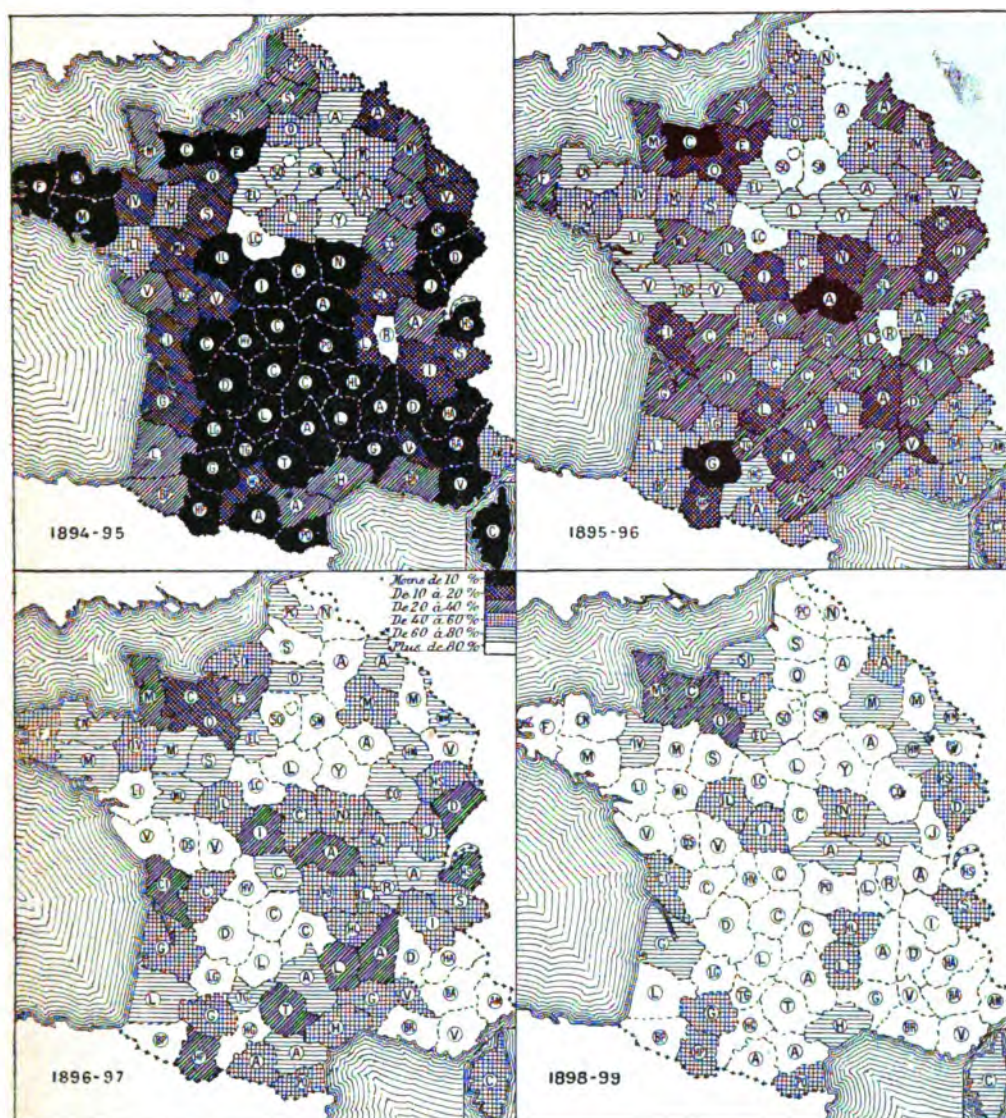
CHAPITRE VIII

Les œuvres complémentaires de l'école.

Les dix dernières années ont été marquées, en France, par un développement considérable, presque inouï, de ce que l'on a appelé d'un mot un peu vague *les œuvres complémentaires de l'école.* C'est là probablement un exemple de progrès unique dans les annales de l'éducation. Au début de la République, l'organisation de l'éducation populaire s'imposa comme une nécessité sociale. On fit appel à toutes les bonnes volontés et ces bonnes volontés furent légion. On demanda des sacrifices et chacun fut prêt à en faire. Ce qui manquait encore, c'était l'unité de vue, de plan, de méthode. Tout cela, on l'obtint avec les années qui suivirent.

Limitée longtemps à l'instruction des enfants, l'école de la troisième République est devenue un centre et un foyer d'action. Elle enseigne et élève l'adolescent et le jeune homme. Elle apprend aux anciens élèves jusqu'à l'entrée à la caserne, à s'instruire, à se récréer, à se secourir en commun. Nos voisins ont fixé le but de ce que nous appellerons l'école complémentaire le jour où ils ont trouvé la formule : *de l'école au régiment.* Que faut-il placer dans cet intervalle? Comment combler ce fossé qui sépare le scolaire du militaire? Eh bien! on peut dire que la France est entrée d'emblée dans la bonne voie quand l'école a rouvert ses portes à ses anciens élèves; quand, sous la direction des anciens maîtres, les élèves ont formé des associations appelées du nom poétique et charmant d'*Amicales (les Grandes et les Petites A);* quand ils ont pratiqué la mutualité dans l'étude, dans le divertissement, dans l'épargne et dans la prévoyance. Le complément d'instruction se fait dans le milieu même où les jeunes gens ont reçu les premières notions de morale civique.

Sous l'influence de publicistes, d'orateurs, de pédagogues; à l'âge critique où il n'est pas bon d'abandonner à lui-même le jeune homme de demain; instituteurs et institutrices, professeurs de tous ordres, etc., se sont groupés autour de l'école pour fonder la seconde instruction, celle qui est profitable, parce que c'est celle que l'on commence à se donner soi-même. Au premier rang de ces volontaires de la propagande figurent des



Développement des cours d'adultes en France de 1894 à 1900.
La légende placée au centre indique la signification des teintes : la plus foncée marque les départements où l'on compte moins de 10 cours d'adultes pour 100 communes ; la plus claire, plus de 80 cours pour 100 communes.

noms comme ceux de Gréard, Buisson, Léon Bourgeois, Berthelot, Poincaré, E. Petit, Beurdeley, Maurice Bouchor, Alfred Fouillée, Cavé, etc.

L'effort a été général, colossal, et le succès y a répondu. Non seulement le nombre des institutions post-scolaires a augmenté dans une forte proportion, mais les cours du soir, l'enseignement complémentaire, en un mot, à l'inverse de ce qui se remarque dans la plupart de nos cantons, a changé de caractère avec le temps. Il s'est adapté aux besoins nouveaux. Les cours

d'application pratique sont aujourd'hui les plus recherchés. Il s'agit de fournir au jeune homme des connaissances positives, utilisables en vue de la profession qu'il doit embrasser. Les branches de luxe ou de pur agrément, et c'est un bien, y sont de moins en moins en faveur.

Ces œuvres complémentaires sont nombreuses, leurs tendances multiples. Nous n'en ferons ici qu'un rapide résumé. Au reste, les œuvres sociales appliquées à la prévoyance et à la mutualité, ainsi que celles qui ont pour but la protection de l'enfance malheureuse et abandonnée, seront passées en revue par le rapporteur allemand, M. Zollinger.

* * *

Il y a d'abord *les cours d'adolescents et d'adultes* destinés aux jeunes gens qui, entrant en apprentissage à onze ou douze ans, oubliaient ce qu'ils avaient appris. On estima, avec raison, que la reprise des études, à l'âge de l'adolescence, était nécessaire, à l'heure où l'assimilation est vraiment profitable, où le cerveau est capable de généraliser et d'abstraire, où, aux prises avec les difficultés de la vie, le jeune homme sent réellement le besoin d'apprendre.

Toute une phalange de vaillantes sociétés d'instruction populaire — je ne crois pas qu'il en existe d'aussi nombreuses et d'aussi diverses en aucun pays — la *Société pour l'instruction élémentaire,* la *Polytechnique,* la *Philotechnique* de Paris, la *Philomatique* de Bordeaux, la *Société pour l'enseignement professionnel du Rhône,* la *Ligue française de l'enseignement* poursuivent leur patriotique labeur, malgré les obstacles, prêchent d'exemple ou lancent des appels à l'initiative privée en faveur de l'école prolongée.

Les ministres de l'instruction publique se succèdent à la rue de Grenelle, mais tous ont le même souci, la même volonté : assurer le succès de l'éducation populaire en qui, tous le sentent aussi, réside l'avenir des institutions démocratiques et républicaines.

Mieux que les paroles, le petit tableau (page 221) fournira la preuve des succès enregistrés par les cours du soir, succès qui ne sont pas près de se ralentir.

Quatre cartes de France, exposées dans le palais du Champ-de-Mars, parlaient, en outre, aux yeux et rendaient sensibles les progrès des cours d'adultes. En 1893, une épaisse tache lie de vin recouvre encore les trois quarts des départements. Peu à peu, les cartes s'éclaircissent et nous montrent enfin une France à peu près également lumineuse, quelques taches sombres exceptées, dans le Gers, la Lozère et la Normandie (voir les clichés à la page 219).

De l'autre côté du panneau se trouvait un graphique montrant les progrès de l'instruction des conscrits et des conjoints en ce siècle. S'il faut en croire ces documents, le siècle a fini, en France, avec 2 % seulement

NOMBRE DE COURS d'adolescents et d'adultes	1894-95	1898-99	1899-1900
De garçons	7 322	25 738	26 681
De filles	966	9 249	11 610
Total.	8 288	34 987	38 291
Conférences populaires	117 752	116 822	123 911
Collections de vues mises en circulation par le *Musée pédagogique*	18 000	22 600	26 963
Conférences imprimées distribuées par la *Société nationale des conférences populaires*	—	110 000	80 850
Nombre de groupements de la *Mutualité scolaire*	400	871	1 497

	1894-95	1898-99	1899-1900
Petites A	622	3 761	4 784
Nombre de leurs membres	—	—	234 958
Total de leurs dépenses	—	—	641 400
Total de leurs recettes.	—	—	886 749
Patronages scolaires	34	986	1 005
Nombre de leurs membres	—	—	58 404
Total de leurs dépenses	—	—	284 463
Total de leurs recettes.	—	—	356 104
Subventions fournies par l'initiative privée	—	1 500 000	2 250 000
Subventions fournies par les municipalités	—	1 533 000	1 650 000
Subventions fournies par les conseils généraux	—	56 000	500 000
Subventions fournies par l'Etat.	20 000	167 000	200 000

d'illettrés (voir nos clichés à la page 31). L'Allemagne, dans son palais de la rue des Nations, en accusait 1 %. L'instituteur français n'aurait donc plus grand'chose à envier au légendaire maître d'école allemand, vainqueur de Sadowa et de Sedan !

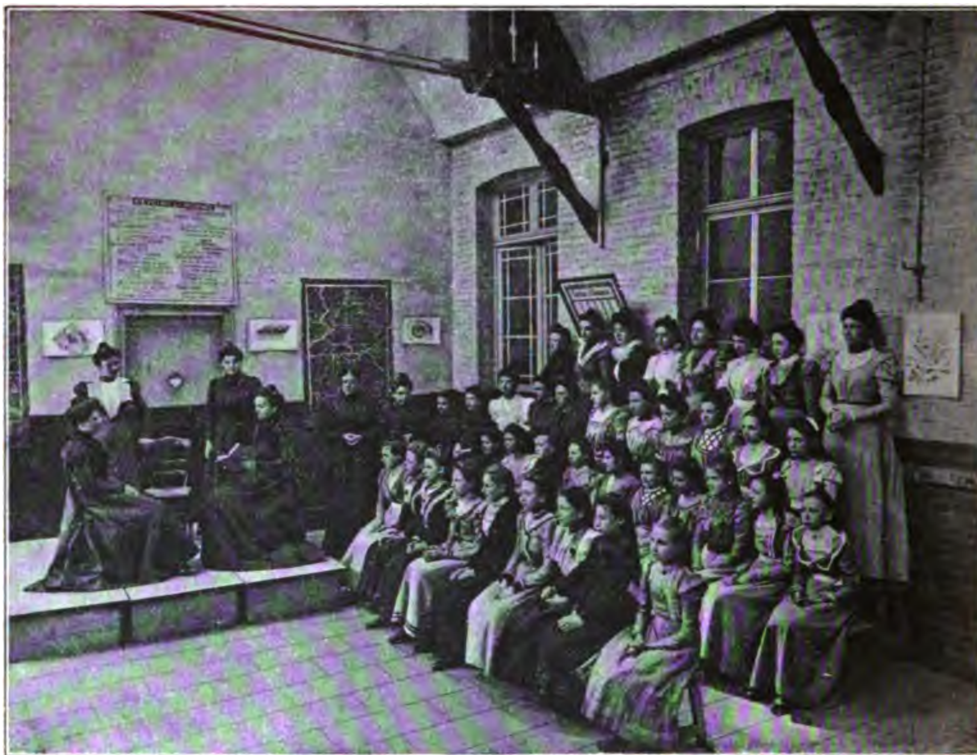
Les *cours de jeunes filles* ont, eux aussi, un caractère propre. Les travaux correspondent aux exigences de la clientèle féminine qui s'y rend. On vise à l'utile, au pratique. L'hygiène, l'économie domestique, la comptabilité ménagère, la couture, les travaux au crochet, la coupe et l'assemblage ont leur part, ainsi que la cuisine. Ces cours, qui sont plutôt des réunions que des classes, ont lieu le jeudi ou le dimanche après-midi. Les sorties du soir sont évitées.

La lecture a introduit un élément d'intérêt dans ces leçons. Les journaux locaux fournissent quelquefois le thème de ces lectures quand il s'agit de mettre en relief des traits de probité, de dévouement, de courage signalés dans la « petite patrie », la « Heimat » des Allemands.

Puis la lecture a pris de l'extension et s'est élargie en lectures devant les familles, devant les auditoires populaires. Ce fut au lendemain de la guerre que M. Léon Ricquier fit à l'Association philotechnique le premier cours public et gratuit de lecture à haute voix et de récitation. Puis il fonda la *Société de lecture et de récitation*, qui donna des conférences littéraires publiques et gratuites, avec un succès toujours croissant. De Paris, où elles ont gagné sept arrondissements avec onze sections, elles se sont répandues en province et ont reçu un accueil enthousiaste dans les autres grandes villes de France.

Dans ces dernières années, le goût des lectures populaires s'est beaucoup

développé grâce à M. Maurice Bouchor, cet infatigable lutteur, aux vues originales et aux ingénieux procédés. Pour Bouchor, la littérature n'est pas une simple curiosité, un plaisir aristocratique. C'est la source même de la vie. Tous doivent être appelés à y boire. « Ma plus haute ambition, écrit-il. est de collaborer, dans la mesure de mes forces. à la grande œuvre de l'éducation populaire. De cette œuvre, plus que de toute autre chose, dépend notre avenir national. Or, elle est surtout entre les mains des instituteurs et institutrices de nos écoles. »



Une lecture. Réunion du dimanche à Saint-Quentin.

Dans le même ordre d'idées s'est fondée, en 1895, la *Société nationale des conférences populaires* dont le but n'est plus seulement de faire des conférences, mais d'enseigner par des lectures publiques. La conférence a contribué, pour une large part aussi, à rendre sa vitalité aux cours d'adultes. La conférence, au village, devient pour le paysan le journal parlé, un journal qui laisse de côté la politique, un journal explicatif et pittoresque. Elle remplace la veillée d'autrefois et devient un utile instrument de vulgarisation. Que d'erreurs et de préjugés elle a déjà détruits! Que de vérités elle a propagées!

Conférences géographiques, économiques, historiques, — l'histoire du pays natal, des « petites patries » en tête, — conférences sociales, agricoles,

anti-alcooliques, conférences biographiques sur les grands hommes, sur les savants célèbres, voilà surtout ce qui est demandé et goûté.

Le succès a été éclatant.

Il est vrai de dire que, là encore, la *Ligue française de l'enseignement*, autant que la *Société nationale des conférences populaires*, a contribué à ce succès par l'achat d'appareils, de vues pour projections et en répandant dans le public des livres, des brochures qui ont aplani les difficultés pour les débutants.



Une lecture. Cours du soir à Bresles (Oise).

Puis le *Musée pédagogique de la rue Gay-Lussac* a fait composer des collections de vues, les a adressées en franchise aux instituteurs avec les légendes accompagnant les illustrations sur verre; il a organisé un service à la fois très pratique et très ingénieux qui a permis de faire face aux demandes sans cesse grandissantes des conférenciers.

Les *projections lumineuses* destinées à illustrer les causeries et conférences populaires ont été ainsi un puissant moyen d'attraction, à la ville comme à la campagne. On pouvait voir au Champ-de-Mars tout ce qui est fait à cet égard par le Musée pédagogique, les sociétés d'instruction populaire et les instituteurs. Le système d'expédition postale *gratuite* faite par le Musée pédagogique est des plus intéressants (voir le cliché à la page 102). Nous ne pouvons pas donner ici le détail de ce fonctionnement, mais nous

engageons vivement nos autorités scolaires de s'adresser au Musée de la rue Gay-Lussac pour se rendre compte de ce service aussi simple que pratique. La *Ligue de l'enseignement* a installé dans toute la France 200 centres de circulation et mis à la disposition des conférenciers des centaines de mille de projections. Le nombre des appareils achetés depuis cinq ans dépasse 4000. Tous les genres de vues étaient représentés dans la salle 19 du groupe I : vues à la main, sur verre ou sur pellicules, préparées par les maîtres ou par des éditeurs, vues en couleur, tout y était.

Les chiffres suivants montreront l'accroissement rapide des prêts.

En 1894-1895, date où, pour la première fois, on réunit les éléments d'une statistique, il y en a eu : 10 379; en 1895-1896 : 61 476, dont 47 000 environ sans projections, 14 000 environ avec projections; en 1896-1897 : 97 313, dont 49 000 environ sans projections, 47 000 avec projections; en 1897-1898 : 117 752, dont 67 000 environ avec vues, 50 000 sans vues; en 1898-1899 : 116 622, dont 56 322 avec vues, 60 300 sans vues; en 1899-1900 : 123 911, dont 58 000 avec vues, 65 900 environ sans vues.

Les bibliothèques populaires et les bibliothèques scolaires. On sait que les bibliothèques publiques ont pour objet de réunir les ouvrages concernant l'histoire, la littérature, les arts et les sciences, ainsi que les documents relatifs à l'histoire locale. Elles ouvrent leurs portes à ceux qui ont le loisir de venir étudier, consulter, faire des recherches. L'œuvre des bibliothèques populaires est tout autre. Ces dernières n'attendent pas le lecteur, elles vont au devant de lui, lui mettent en main le livre afin qu'il l'emporte à domicile, qu'il le retrouve à toute heure à son foyer, à sa table, à son chevet.

C'est surtout depuis la guerre que ces bibliothèques se sont répandues en France. Trois associations ont puissamment contribué à les fonder : les *Amis de l'instruction*, la *Société Franklin* et la *Ligue de l'enseignement*, toujours vaillante et toujours à la brèche.

Depuis une trentaine d'années, une foule d'ouvrages à bon marché ont été publiés. Tous avaient leur place dans les bibliothèques populaires. Les uns renferment, sous une forme claire et succincte, les derniers travaux de la science moderne. Ce sont ceux de la *Bibliothèque utile*. D'autres, la collection du *Livre pour tous*, sont des œuvres de vulgarisation de grande valeur. D'autre part, la *Bibliothèque nationale* a réédité, au prix de vingt-cinq centimes le volume, les chefs-d'œuvre de l'esprit humain.

La *Ligue française de l'enseignement* a publié, de son côté, un catalogue de livres choisis pour bibliothèques populaires qui devrait être entre les mains de tous ceux qui s'occupent de cette œuvre en Suisse [1].

Pour la seule ville de Paris, le nombre des volumes lus dans le cours de l'année 1897 s'élève à 259 180.

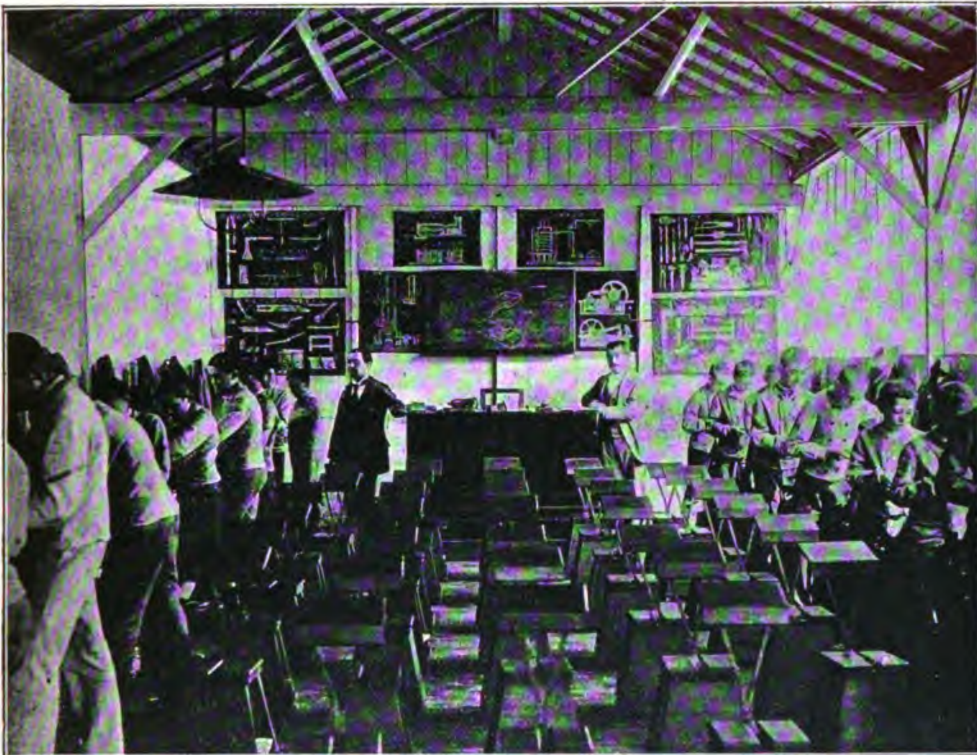
A côté des bibliothèques populaires, il y a les bibliothèques scolaires,

[1] S'adresser à Paris : Bureaux de la *Ligue et du Cercle parisien*, rue Jean-Jacques Rousseau, 14.

fondées dans le but de conserver, d'entretenir et de prêter régulièrement les livres donnés aux écoles. Les bibliothèques sont nécessairement placées dans une salle de l'école et les instituteurs en sont les conservateurs tout désignés.

Fondées par M. Rouland vers 1860, on en comptait 580 en 1863. Aujourd'hui, les écoles en possèdent 41 498 faisant annuellement 7 219 438 prêts.

Le catalogue est tenu au courant des admissions par le *Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique*, qui publie au fur et à mesure les titres des livres reçus.



Ecole Somasco. Après l'explication technique.

L'institution continue à se développer. On cherche aujourd'hui à créer des dépôts temporaires dans les hameaux les plus reculés et à organiser le prêt mutuel par voie d'échanges entre bibliothèques, ce qui multiplierait le nombre des livres à mettre entre les mains des lecteurs.

Sociétés d'instruction populaire. Elles ont été les initiatrices du mouvement qui s'est produit en faveur de l'école prolongée. Elles s'essaient, dans ces dernières années, à des innovations qui guident et renseignent les instituteurs. Elles semblent de plus en plus se porter vers l'instruction pratique appliquée à l'industrie, vers le savoir professionnel. Elles s'inspirent des

idées d'assistance morale et fraternelle, de solidarité qui pénètrent de plus en plus dans les consciences. Elles s'adressent non seulement aux apprentis, aux employés, aux adolescents, à leurs disciples de l'école du soir. Elles se tournent vers la masse. Elles travaillent, — ce n'est pas un pléonasme, — à l'instruction populaire du peuple.

On évalue au chiffre énorme de 1200 les sociétés qui mettent le savoir, les cotisations, l'influence de leurs adhérents au service de l'éducation populaire. Inutile de dire qu'il s'y fait un travail sérieux et fécond.

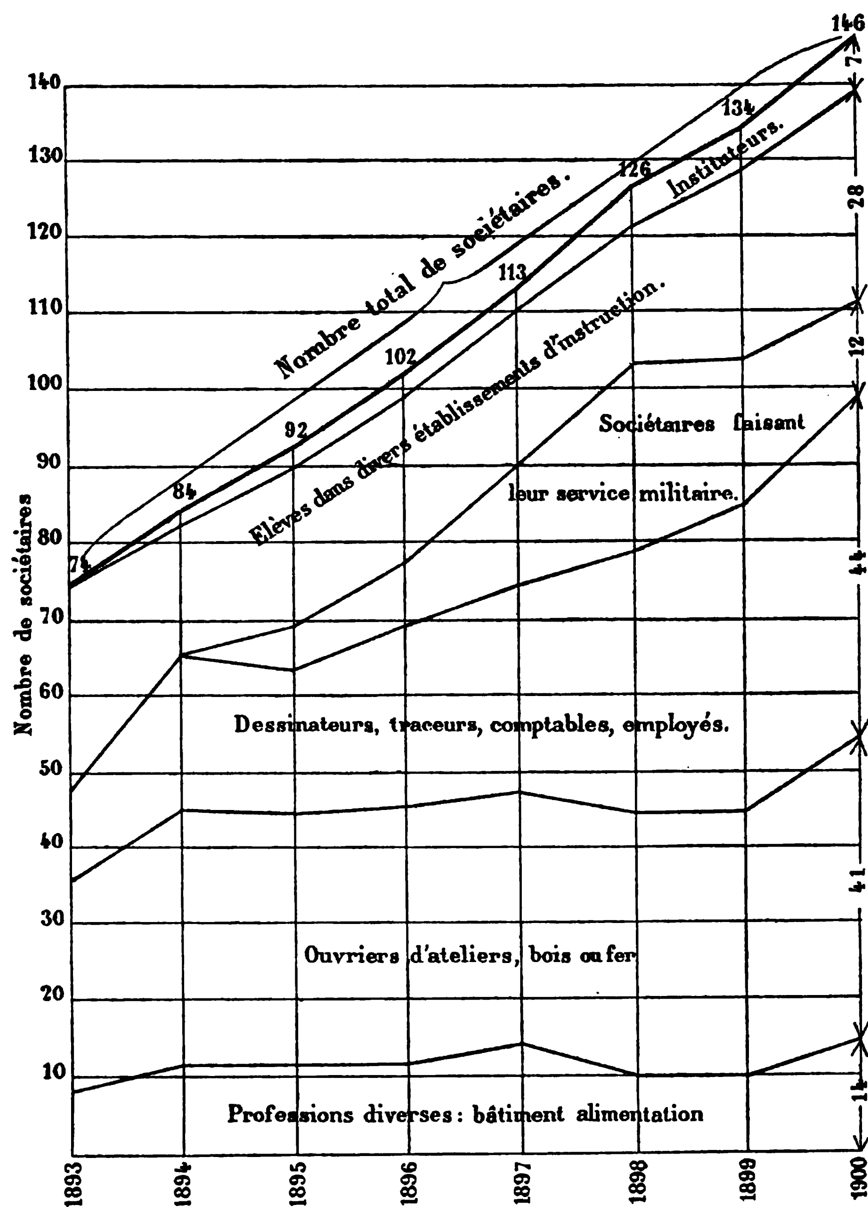
Nous ne pouvons établir ici une nomenclature complète de ces sociétés d'instruction populaire, examiner leurs règlements et déterminer leur champ d'action. Nous en avons déjà mentionné quelques-unes plus haut, dans ce même chapitre. Ajoutons-y l'*Union française de la Jeunesse,* l'*Union de la Jeunesse républicaine,* le *Comité Dupleix,* fondé en 1895 par Gabriel Bonvalot dans le but d'étudier les questions coloniales, mais qui, aussitôt après, a mis au nombre des articles de son programme les multiples questions d'éducation. La série de brochures publiées par ce comité et intitulées *Nos hommes d'action* ont rendu de grands services.

Parmi ces anciennes et nouvelles associations, une mention spéciale est due à la *Ligue française de l'enseignement,* dont nous avons déjà dit un mot. Fondée par Jean Macé en 1866, elle a pris pour devise *Pour la patrie, par le livre, par l'épée.* Organisée avant l'avènement même de la République pour préparer et assurer l'éducation républicaine du pays, elle s'est aidée à instituer l'école obligatoire et laïque qui devait donner le minimum d'instruction nécessaire à tout enfant. Puis elle s'est occupée de l'adulte et de l'adolescent. Elle cherche à diriger leur perfectionnement du côté de l'enseignement professionnel et à munir le jeune homme, trop tôt livré à lui-même, des solides principes qui sont indispensables aux citoyens d'une démocratie.

Son centre d'action et de propagande est le *Cercle parisien* de la rue Jean-Jacques Rousseau. En 1870, la Ligue comptait 59 cercles. Elle en a aujourd'hui près de 2200. Rien n'échappe à sa sollicitude. Elle s'est occupée de tir, des exercices militaires, des bibliothèques régimentaires, de l'envoi de vues pour projections, de patronages, de fondations d'associations d'anciens et d'anciennes élèves, de prix destinés à encourager l'éducation populaire.

Nous avons eu le plus grand plaisir à visiter le Cercle parisien de la *Ligue de l'enseignement* et n'avons pas eu de peine à constater que le mot de Jean Macé reste vrai : « L'Association n'additionne pas seulement les efforts et les bonnes volontés, elle les multiplie au profit de tous et de chacun. »

De Paris, les sociétés d'instruction populaire se sont étendues à la province, où elles se constituent en sociétés de canton, d'arrondissement et même de département. Parmi les principales, on doit mettre tout d'abord et hors pair la *Société d'enseignement professionnel du Rhône* et la *Philoma-*



Association des anciens élèves de l'école Somasco.

tique de Bordeaux, déjà citées plus haut et qui sont dignes de rivaliser avec les associations les plus puissantes de Paris ou de l'étranger.

Viennent enfin les *universités populaires.* De création récente, elles s'appellent aussi « maisons du peuple » et sont une des formes du mouvement connu sous le nom d'*extension universitaire.* L'université populaire est un cercle où des ouvriers, des commis, des bourgeois viennent s'entretenir

familièrement avec des littérateurs, des artistes et des savants. On y trouve, en dehors des salles de conférences, de conversation et d'auditions musicales, une bibliothèque, des jeux variés. Les espérances et les prévisions des promoteurs de l'œuvre ont été dépassées.

Un des apôtres de cette institution, dans le dernier bulletin de la *Coopération des idées*, lui a assigné un but dans une page qu'il vaut la peine de citer :

« Notre ambition est grande ; nous voulons la beauté, la vie morale pour tous : nous voulons que le peuple soit admis à ces biens qui constituent le patrimoine propre à l'humanité ; nous voulons que, comme le soleil pour tous les yeux, la lumière intelligible se lève pour toutes les intelligences.

« Notre association ne propage aucune doctrine politique, religieuse ou philosophique particulière. Elle est une œuvre d'enseignement supérieur populaire et d'éducation éthique sociale. Elle s'interdit donc tout prosélytisme et n'exclut que l'exclusion. Elle ne veut pas, en divisant et en aigrissant les esprits, faire des partisans, mais, en les unissant dans la recherche sincère du vrai et du bien, dans la joie du beau, faire des hommes. L'esprit qui nous anime est un esprit libre... notre éducation sera cordiale. Ce qui fera sa force, sa fécondité, sa puissance de pénétration, c'est que, dans nos universités, le peuple sera chez lui, en famille, avec des amis sincères. Nous irons à l'âme, notre enseignement sera vivant. Nous pénétrerons le peuple dans ses plaisirs, dans ses travaux, dans ses souffrances. Aux jeunes générations, nous donnerons par là un puissant motif d'agir, une raison de vivre qui les dépasse. C'est en faisant plus de justice que nous établirons la concorde sociale. En voulant faire des hommes soumis, on fait des révoltés : nous voulons faire des hommes libres, des hommes de jugement sain, et donner à tous l'habitude de la réflexion et de la critique. »

L'université du peuple ne se borne pas à l'échange des idées, à l'exposition, à la discussion des théories, le soir, entre professeurs et étudiants populaires ; elle conçoit, à l'instar de ce qui a été organisé en Angleterre, la construction d'une université populaire modèle, d'un « palais du peuple », avec salle de cours, salle de spectacle, salle d'escrime, salle de bains, douches, salons de conversation, bibliothèque ouverte en permanence, laboratoires, consultations médicales, juridiques, économiques, pharmacie, café et restaurant de tempérance, chambres meublées à louer aux jeunes gens de toutes conditions, offres de placement, mutualité, assurances, etc.

On y va ainsi pour se distraire autant que pour s'instruire. Les amis de l'œuvre cherchent à y apporter un peu plus d'esprit d'ensemble en y donnant non seulement des conférences isolées, toutes diverses, sur des sujets différents, mais aussi des *cours* ou tout au moins des *séries* de leçons dont l'ensemble donnerait à l'auditeur une vue courte, claire, mais complète de ce que tout bon citoyen désire savoir aujourd'hui.

Le mouvement d'extension universitaire a eu pour résultat immédiat

le rapprochement des instituteurs et des professeurs de tous grades. Ainsi se sont établis des points de jonction entre l'enseignement supérieur, secondaire et l'enseignement primaire. Et si la fusion, tant désirable entre les trois ordres de l'enseignement, n'est point chose faite, on peut au moins affirmer qu'un grand pas a été tenté par l'université populaire vers l'entente et l'union de tous les enseignants.

* * *

Telles sont ces œuvres d'instruction et d'éducation populaire, œuvres de bienfaisance et d'assistance scolaire, œuvres d'hygiène et de préservation physique et sociale appliquées à l'enfance et à l'adolescence et qui font aujourd'hui l'admiration de l'étranger. Ce qui fait leur force, ce qui assurera leur durée, c'est qu'elles répondent toutes aux idées de solidarité dont se réclame la société contemporaine; c'est qu'elles se pénètrent, se prêtent un mutuel appui; c'est aussi et surtout qu'elles sont soutenues par la libre collaboration, par la foi et le dévouement de tout le personnel enseignant.

On comptait pour cette œuvre sur le concours des instituteurs, et partout et toujours ils ont été debout au premier rang des auxiliaires et des propagandistes de l'œuvre. Dans chaque commune, dans les hameaux les plus reculés, ils ont représenté l'esprit moderne, la guerre à l'ignorance et aux préjugés. Les leçons qu'ils ont données, ils ont su les pratiquer. En apportant à cette œuvre nouvelle toute leur expérience, leur autorité morale et tout leur cœur, les instituteurs français de la troisième République ont bien mérité de la patrie.

L'éducation populaire, les écoles complémentaires ont donc pris, comme nous l'avons vu, des formes nouvelles en France : cours d'adultes, lectures, conférences, caisses d'épargne et de mutualité scolaires, colonies de vacances, associations et patronages, universités populaires, sociétés de tempérance, etc., etc. Une comparaison entre ces institutions et celles qui, chez nous, tendent à assurer le « lendemain de l'école », ne sera pas oiseuse.

L'exposition de la classe 19 du Groupe I, avec ses cartes, tableaux, photographies et albums, documents de toute espèce, donnait la véritable physionomie des cours du soir. Un exemple remarquable et peut-être unique d'une œuvre post-scolaire complète était offert par l'exposition de l'école Somasco, de Creil. Nos clichés en donneront une idée. Le fonctionnement de cette institution admirable est original, trop peu connu et mérite à tous égards d'être cité comme modèle.

En compulsant tous ces documents, on avait l'impression très nette que, partout, on cherche à appliquer dans ce domaine une pédagogie vraiment nouvelle, qu'il a fallu inventer de toutes pièces. Sans doute on fait la revision, mais autrement qu'à l'école et à un autre point de vue, des connaissances élémentaires, mais on cherche surtout à pourvoir les jeunes

gens de notions pratiques dont ils ont besoin pour se perfectionner dans leur travail ordinaire. Et, chose remarquable et que nous ferions bien d'imiter aussi, *les auditeurs ont été consultés. On leur a demandé : Que désirez-vous faire ? Que jugez-vous indispensable d'apprendre ?* Un programme a été ainsi arrêté d'un commun accord entre maîtres et élèves. Les matières réclamées par les intéressés ont été développées au grand profit de tous.

Nous avons eu le plaisir de constater en France que les jeunes gens



Ecole Somasco. Atelier de travail manuel.

sont traités aux cours du soir non comme des bambins, mais comme de grands garçons raisonnables et sérieux. On évite tout ce qui peut y rappeler l'école avec son organisation serrée, ses exercices réguliers. On donne à l'enseignement un caractère varié, attrayant, d'utilité pratique qui plaît aux jeunes gens. La *Classe du soir à l'Exposition* [1] en a été un éclatant témoignage. Nous avons vu de ces réunions familières — le mot classe ne serait pas juste — qui commencent et finissent par un chant. Et pourquoi pas? Maîtres et élèves sont ainsi mis en joie et le travail n'en est que meilleur. Nous en avons vu d'autres où se fait une lecture choisie de façon à ins-

[1] La *Classe du soir à l'Exposition*. Travaux d'instituteurs et travaux d'élèves adultes recueillis à l'Exposition universelle de 1900 (Groupe I, Section I). Paris, Librairie Hachette et Cie, 1900.

pirer le désir de lire l'ouvrage entier. On y prend des notes sur quelques points de droit usuel, utiles à connaître ; on apprend à rédiger une demande, dans quelle forme une réclamation doit être libellée. On fait une étude du cadastre, du dessin pratique, des opérations simples d'arpentage. Dès que l'auditoire manifeste des marques de lassitude, on donne à l'enseignement un attrait nouveau en ayant recours à l'appareil à projections lumineuses.

Chez nous, on se plaint amèrement de ne plus trouver de jeunes gens



Ecole Somasco. Causerie du jeudi.

devenus citoyens pour remplir les fonctions publiques dans la commune, celles de secrétaire ou de boursier municipal, par exemple. Le remède doit être cherché, nous en avons la conviction, dans une réorganisation profonde de nos écoles complémentaires suisses. Que l'on consulte le recueil de la *Classe du soir*, les chapitres, en particulier, consacrés à la morale en action, à l'enseignement civique, (devoirs du citoyen, service militaire, impôt, administration communale, départementale et de l'Etat), ceux qui se rapportent aux lectures littéraires, aux problèmes de la vie pratique, industrielle ou agricole, aux sciences appliquées, à l'hygiène, aux coutumes locales, et l'on se convaincra que nous avons beaucoup à faire dans ce domaine de l'instruction complémentaire.

Partout, en France, se manifeste une tendance à la spécialisation. Chaque cours s'inspire des besoins locaux ou régionaux. Ici, c'est l'agriculture qui domine ; là, c'est l'industrie ; ailleurs, c'est même la pêche et la navigation. Dans les Pyrénées-Orientales, il existe une « petite A » maritime. Dans l'Aude, une « Amitié » s'intitule « Association *scolaire* de pêche et de navigation ». Le Jura compte cinq sociétés forestières. Partout ainsi de l'esprit pratique, de la souplesse et, en même temps, une plus grande liberté introduite dans les vieux cadres rigides de l'école primaire. Tendances pratiques, trop utilitaires, diront quelques-uns. Elles n'excluent nullement le côté idéaliste, indispensable dans tout enseignement, tout ce qui est littérature, art, culture noble et désintéressée. Mais, pour être durable, toute œuvre, quoi qu'on en dise, doit être fondée sur des intérêts en harmonie, sur les besoins et les travaux de la vie quotidienne. Cette base-là est solide. Une fois jetée, on ne bâtit plus la maison sur le sable et il n'y a plus à craindre ni le caprice, ni la frivolité. C'est ainsi que cet enseignement populaire devient en France de plus en plus local, actuel, plus rapproché de la vie.

* * *

Le tableau est tout autre dans notre pays.

En Suisse, on comprend encore sous le nom d'écoles complémentaires des institutions diverses, les unes fournissant aux jeunes gens ou aux jeunes filles l'occasion de compléter leur instruction générale ou professionnelle, les autres ayant avant tout pour but de parcourir à nouveau le champ du programme primaire, *cela en vue de la préparation à l'examen de recrue.*

On les a classées en trois catégories, dont les programmes, toutefois, ont souvent des points communs [1] :

1° Les écoles ayant pour but de fournir l'éducation professionnelle nécessaire aux populations industrielles, agricoles et commerçantes.

2° Les écoles destinées à compléter la culture générale avec ou sans tendance professionnelle.

3° Les écoles dont la tâche est de combler les lacunes d'un enseignement défectueux.

Les deux cents écoles d'enseignement professionnel ou industriel subventionnées par la Confédération rentrent dans la première catégorie.

Le second groupe comprend les véritables écoles complémentaires (*Fortbildungsschulen*), les écoles de perfectionnement, comme on les appelle dans la Suisse allemande et en Allemagne.

[1] Voir Ch. Vignier et Weber : *L'école complémentaire.* Rapport présenté au Congrès scolaire suisse, à Genève en 1896 et Ch. Vignier : *Les écoles complémentaires*, dans le *Rapport sur le Groupe XVII de l'Exposition nationale de 1896.* Lausanne, F. Payot, libraire-éditeur, 1897. A consulter également U. Briod : *L'école complémentaire.* Payerne 1895.

Enfin, dans le troisième groupe, figurent les écoles de répétition, les cours complémentaires de toute espèce destinés à apprendre aux jeunes gens ce que l'on pourrait appeler le « catéchisme fédéral, » les connaissances indispensables pour se présenter aux examens de recrues : Wiederholungskurse, Rekrutenkurse, Ergænzungsschulen, Übungsschulen (écoles d'exercices ! que le mot est bien trouvé !) cours caniculaires et autres !

La moitié seulement des cantons possèdent une école complémentaire visant plus haut qu'à une simple répétition du programme primaire. Les autres se contentent de faire rabâcher à nouveau les matières de l'école primaire en insistant sur un certain nombre de connaissances dont on est sûr qu'il sera demandé compte au moment de la visite sanitaire des recrues. C'est là que gît le mal, à notre avis.

Beaucoup de nos écoles complémentaires ou mieux cours de répétition n'ont pas subi ainsi les transformations et les adaptations nécessaires aujourd'hui. Elles sont restées enfermées dans les cadres étroits et rigides de l'école primaire et n'ont pas contribué, autant qu'on l'espérait, au développement intellectuel, moral et professionnel du peuple.

Aussi bien, beaucoup d'hommes d'école suisses se sont émus, à bon droit, de cet état de choses. Ils se sont élevés contre les tendances données à la préparation aux examens de recrues, contre ces épreuves subies à la vapeur, « à la baïonnette », contre les déductions fausses, ou à tout le moins risquées, que l'on croit pouvoir tirer des résultats statistiques.

Il n'est pas prouvé, en effet, que les cantons les plus avancés au point de vue des examens des recrues doivent être toujours et forcément les premiers au point de vue de l'instruction et de l'éducation, qu'ils fourniront nécessairement des générations mieux préparées à la lutte pour la vie, plus éclairées, plus énergiques, plus courageuses et plus vertueuses. Et peut-on vraiment blâmer ces pédagogues qui estiment que l'institution de ces examens est une œuvre dont la portée est très discutable, parce qu'elle a poussé les cantons à prendre des mesures en contradiction avec les règles d'une bonne et saine pédagogie ? Il est indéniable que ces examens ont provoqué une émulation efficace entre les cantons, mais, par-ci par-là, cette course au clocher n'a pas tardé à dégénérer et même à faire dévier l'école du but qu'elle doit se proposer. Les statistiques et le souci des cantons d'y occuper un bon rang ont eu pour effet de dénaturer l'enseignement primaire, qui ne vise plus, entre 16 et 20 ans, qu'à inculquer à la jeunesse un certain stock de connaissances, dont on fait vite le tour, et qui néglige le côté éducatif de la tâche, la formation du cœur et de la volonté.

Nous ne pouvons que répéter ici ce que nous avons dit ailleurs du dressage pratiqué dans certains cantons, et aujourd'hui presque par tous les cantons, en vue de ces examens. Ce savoir de serre chaude, cette science d'emprunt, mise en catalogue ou en catéchisme n'est plus de notre époque. Toute cette pédagogie du « Citez » et du « Nommez » n'a jamais produit rien

qui vaille. Elle est fossile, vouée à l'oubli, car il est prouvé que le jeune homme ne retient pas des connaissances apprises dans des conditions psychologiques qui n'en permettent pas l'assimilation.

Toute cette question devrait être soumise à un examen approfondi. C'est là une affaire complexe, délicate qui ne peut être traitée à l'occasion d'un Rapport comme le nôtre, mais qui devrait être reprise dans son ensemble et pour elle-même. A notre époque de marche rapide et incessante en matière d'instruction, dans cette lutte ardente que se livrent les peuples sur le terrain de l'école, il n'est pas possible qu'un règlement, vieux de bientôt trente ans et qui n'a pas été modifié dans ses dispositions essentielles, soit encore à la hauteur des exigences actuelles. Institués définitivement par la Confédération en 1875, c'est-à-dire au lendemain de l'acceptation de la nouvelle loi sur l'organisation militaire décrétée par la Constitution de 1874, ces examens sont aujourd'hui ce qu'ils étaient il y a plus d'un quart de siècle, figés, enfermés dans les cadres étroits d'un programme sans souplesse et qui exclut toute initiative et toute spontanéité. Par l'enseignement éducatif, nous luttons aujourd'hui contre les *mots* sans les *choses,* contre les examens de connaissances, contre le savoir de pure forme, c'est-à-dire contre tout ballast inutile qui ne trouve pas d'application dans la vie de tous les jours; nous estimons que c'est se tromper sur les écoles, sur leur but, sur leur grandeur, que d'y voir surtout la propagation de la science, du savoir pour le savoir; qu'il y faut chercher et mettre avant tout la propagation de la vertu, la formation des hautes qualités morales, du cœur et de la volonté; et c'est par un rapide examen, organisé d'après des principes abandonnés aujourd'hui, qu'on juge de l'état intellectuel et moral (oh ! combien peu !), du degré de culture du peuple suisse !

Il est certain qu'au début, les examens des recrues, en provoquant une saine émulation entre les cantons, ont fait progresser l'instruction dans notre pays. Aujourd'hui ils en font plutôt retarder les méthodes et deviennent un sabot dont on se passerait volontiers, un de ces *collaborateurs occultes* contre lesquels il faut lutter et qui compromettent l'œuvre de l'éducation. C'est une consécration du système de récitation littérale, de rabâchage, de gavage à outrance. Un examen qui aboutit à mettre à peu près sur le même rang des contrées qui présentent entre elles des différences notoirement connues dans leur culture intellectuelle et dans leur situation économique n'est pas sérieux. C'est un leurre, un trompe-l'œil.

Il va de soi que la personnalité des experts appelés à fonctionner à ces examens est tout à fait hors de cause. Nous savons, pour avoir examiné nos recrues pendant cinq ans dans nos divers cantons, tout le sérieux, toute la conscience et la sincérité absolue que ces messieurs mettent à l'accomplissement de leur tâche, mais nous savons aussi que beaucoup d'entre eux estiment le moment venu de revoir *ab ovo* toute cette question de l'école complémentaire.

Si ces examens doivent continuer à être un critère du degré de développement de l'instruction primaire dans nos cantons, il nous semble qu'un premier contrôle devrait avoir lieu à la sortie de l'école obligatoire, à 14, 15 ou 16 ans, suivant les cantons. On y appliquerait la même échelle de notes (1 à 5); cet examen porterait sur les branches essentielles du programme et serait obligatoire pour les filles, comme pour les garçons. On consignerait les notes obtenues dans un carnet.

Un cours de répétition ou mieux de perfectionnement, orienté vers les tendances actuelles que nous avons cherché à préciser plus haut, serait organisé sous les auspices des cantons pour tous les jeunes gens de 16 à 19 ans et que des titres jugés suffisants n'en auraient pas exemptés. Les résultats du premier examen fourniraient des indications très utiles. On supprimerait des cours l'étude mécanique de ce que nous avons appelé le « catéchisme fédéral », tout ce qui a pour but de faire apprendre aux jeunes gens la matière sèche et aride de l'examen par les procédés exclusivement mnémotechniques.

Que de questions il y aurait ainsi à examiner de près, que de réformes à introduire, car il est bien entendu qu'il ne s'agit nullement de supprimer les examens de recrues, mais d'en modifier l'organisation et de leur adapter les idées qui ont cours aujourd'hui en matière d'instruction et d'éducation.

On se demande, en particulier, pourquoi, dans un pays agricole comme le nôtre, ces examens n'ont pas lieu au printemps plutôt qu'en automne. Si ces examens se faisaient à la sortie de l'hiver, on pourrait au moins, au cours des longs mois de la mauvaise saison, contribuer d'une manière vraiment rationnelle et efficace au perfectionnement des jeunes campagnards.

Les examens pédagogiques proprement dits devraient être complétement séparés de l'examen médical, avoir lieu dans un autre endroit et à une autre date. Pourquoi les jeunes gens ne seraient-ils pas examinés au point de vue intellectuel et moral dans les places d'inspection d'armes, par exemple?

Au point de vue des connaissances positives, on devrait pour les recrues normales, s'en tenir aux limites du programme d'une bonne école primaire (degré supérieur) prolongée par une école complémentaire organisée d'après les besoins locaux.

Puisqu'on tient absolument à une gradation stricte des questions et des notes, on se demande aussi pourquoi cette série de questions graduées n'est pas établie pour les autres branches que le calcul oral et écrit.

Les anormaux, pour lesquels la pédagogie a fait des progrès indéniables dans ces dernières décades, devraient être dispensés de l'examen et les mêmes dispositions devraient faire règle dans toutes les divisions de l'armée. Il ne serait peut-être pas déplacé d'entendre sur ces cas d'exception les membres du corps enseignant ou des commissions scolaires.

Mettons-nous donc à l'œuvre sans idée préconçue, sans parti pris. Une commission spéciale composée d'hommes d'école, de militaires aussi, examinerait cette question dans son ensemble. Elle s'entourerait de tous les renseignements désirables. Elle porterait ses regards sur les pays voisins, sur la variété, la richesse des cours offerts à la jeunesse masculine et féminine entre 16 et 20 ans, et verrait de quel côté il convient d'orienter l'école complémentaire suisse et de faire porter les efforts de la Confédération et des cantons.

CHAPITRE IX

L'enseignement social.

On parle beaucoup, depuis quelques années, d'une « éducation sociale », d'un « enseignement social », d'une « pédagogie sociale ». Que faut-il entendre par là ? A en croire quelques-uns, c'est de la solution donnée à cette question que dépendrait l'avenir de nos écoles. Aussi longtemps que l'on ne travaillera pas à la diffusion des idées de solidarité et de dévouement social, tout d'abord dans l'enseignement aux divers degrés, puis dans les associations de toutes sortes, syndicats, coopératives, collectivités diverses, etc., le problème de l'éducation se posera avec la même acuité.

En France, on s'accorde ainsi volontiers à dire que les grands mots de Liberté, Egalité, Fraternité ont été jusqu'ici surtout une décoration murale plutôt qu'une devise universellement pratiquée. L'étiquette de la démocratie est là ; mais les mœurs et l'organisation font encore défaut, dit-on. Il faut donc l'organiser, cette démocratie. Mais sous quelle forme ? Quelle est la forme assez souple et assez simple pour réussir à la ville comme dans le plus humble village ? Telle est la question.

L'Allemagne aussi, pays de systèmes, est en plein mouvement de pédagogie sociale. Sous le nom de *Social-Pædagogik,* un des philosophes les plus en vue de ce pays, M. Paul Natorp, à Marbourg, a essayé de donner une réponse systématique au problème des rapports réciproques entre l'éducation et la collectivité.

L'œuvre de Paul Bergmann, bien que publiée sous le même titre que celle de son collègue de Marbourg, ne fait nullement double emploi avec elle. Elle repose sur la base de la science expérimentale et procède uniquement par voie inductive. L'expérience doit fournir les fondements de la pédagogie qui variera d'ailleurs avec les milieux, mais qui doit toujours tenir compte de ce fait universel : l'homme ne devient homme que par et dans la communauté humaine. Toute pédagogie individualiste — nous sommes loin de Pestalozzi ! — est insuffisante et fausse : la civilisation est un produit de la vie en commun, et l'éducateur doit connaître la structure, l'organisation et l'âme même de la société, ses fonctions générales et parti-

culières pour orienter l'éducation domestique et publique dans le sens le plus favorable à la civilisation.

C'est ainsi que partout dans les pays civilisés, l'idée de *solidarité* est à l'ordre du jour. Beaucoup, il est vrai, la considèrent volontiers comme un mot nouveau pour exprimer une idée déjà vieille : la *fraternité*. D'autres entendent donner à cette notion un caractère plus scientifique. La solidarité, c'est la dépendance réciproque, l'interdépendance si l'on veut, où sont les hommes les uns envers les autres. C'est de la fraternité plus éclairée, de la « solidarité qui rapproche les hommes ».

L'étude récente de Charles Gide, l'*Idée de solidarité*, a dégagé la notion formelle, l'idée claire de l'interdépendance. Une fois cette vérité démontrée, il s'agissait d'en tirer les conséquences sociologiques, de les appliquer à l'organisation sociale pratique. C'est ce que fit Léon Bourgeois dans son œuvre remarquable *Solidarité*. La méthode, dans son ensemble, était ainsi indiquée. Il fallait maintenant la dégager, la mettre à la portée de tout homme réfléchi. C'est avec ce but précis que s'est formée, en 1895, une réunion de penseurs et de gens d'action sous le nom de *Groupe d'initiative pour l'éducation sociale*. Cette société s'est mise à l'œuvre sans tarder et a mis à la base de son travail les idées de Léon Bourgeois, dont voici le résumé :

Tout homme est solidaire des individus qui composent la société actuelle, de ceux qui l'ont précédé, de ceux qui l'y suivront. Il est vis-à-vis d'eux, et eux sont vis-à-vis de lui, en continuel échange de services, dont les plus obscurs ne sont pas les moins utiles. L'individu ne pourrait rien sans les services que rendent les autres hommes ; les autres hommes ne peuvent rien produire que par les services que rend l'individu.

Tout homme possède donc deux sortes de ressources, celles qui lui viennent de l'organisation sociale, et celles qu'il développe lui-même par l'exercice de sa propre activité ; mais comme son activité ne pourrait rien sans les ressources que lui fournit l'organisation sociale, il s'ensuit que dans les résultats qu'il obtient, deux parts doivent être faites : celle du fonds social et la sienne propre. Il s'ensuit également que tout individu manquant à rendre à la société sa part de services commet un vol envers l'ensemble social, car il a reçu, il reçoit, et il ne rend rien.

La conséquence immédiate de ce fait est une disposition consignée dès à présent dans le droit commun, au droit civil, et qui se traduit juridiquement par la formule du « *quasi-contrat* ». Cette formule, familière aux juristes, règle les obligations que doit remplir tout individu qui trouve établi une situation de fait, et qui, acceptant les bénéfices de cette situation, en accepte aussi les conditions et les charges, sans cependant les avoir jamais débattues ou discutées. La société, ou l'Etat, n'étant qu'un ensemble d'individus associés, il n'y a aucune raison pour employer, dans les dispositions sociales, des principes différents de ceux qui règlent les rapports d'individu à indi-

vidu. Les dispositions sociales indiquent les devoirs de chaque individu envers les autres hommes, et des autres hommes envers chaque individu : elles ne se différencient pas, dans leur nature, des dispositions privées ; elles ne doivent pas s'en différencier non plus dans les principes qui les déterminent, dans les lois qui les régissent.

L'organisation sociale n'est donc qu'un quasi-contrat qui s'impose à tous les hommes, et dont les conditions et les sanctions doivent être déterminées et exercées juridiquement.

Elle se conforme, dès lors, au droit, à la justice, au respect des droits particuliers de chacun, à l'exercice nécessaire des devoirs de tous ; elle est, en conséquence, une organisation où la loi naturelle de solidarité est observée, où les actes obéissent à cette loi démontrée, dès à présent, indiscutable.

Un tel principe peut, et doit, à notre avis, servir de base à une revision des lois organiques de toute société, sans sortir du droit actuellement admis, par simple extension évolutionnelle du droit privé au droit public, — extension supprimant la notion d'un Etat supérieur ou d'une société extérieure à l'individu.

Mais, avant toutes choses, il comporte, chez tous les individus composant la société, une connaissance acquise, — nous disons bien *connaissance*, et non vague *sentiment*, — de la loi naturelle de solidarité, de leurs devoirs autant que de leurs droits d'êtres *sociaux*, d'êtres *solidaires*.

D'où la nécessité d'une éducation spéciale qui fasse connaître à tout être social les conditions réelles de sa vie ; ses attaches multiples et constantes avec les autres hommes, passés, présents et futurs ; les ressources que l'organisation sociale lui assure, et doit lui assurer de plus en plus à mesure qu'elle s'enrichit du résultat des efforts individuels ; les devoirs formels qui lui incombent envers cet ensemble dont il est partie intégrante et responsable ; les qualités qui lui sont indispensables pour remplir ces devoirs, pour être un « élément utile et conscient de la société ».

C'est cette éducation spéciale de l'individu considéré comme élément de la société, que nous appelons *éducation sociale*.

Elle diffère de l'éducation *civique*, qui est surtout la notion donnée de l'organisation politique actuelle, des droits et des devoirs que cette organisation comporte. Elle diffère aussi de l'éducation *morale*, qui est une mise en action de principes empruntés le plus souvent à la métaphysique. Elle est une étude méthodique de faits patents, réels, dont l'observation est de tous les jours ; elle mène ainsi à la connaissance d'un certain nombre de lois indiscutables, positives, conséquences de la loi générale de solidarité, et qui sont la base de la vie sociale ; elle s'attache à faire connaître les caractères inhérents à la vie sociale bien organisée, quelle que soit d'ailleurs, la forme politique adoptée.

Il restait à cette société pour l'éducation sociale à adopter des moyens

d'action propres à faire pénétrer dans le public ce qu'elle considère comme des idées justes, plus de justice et plus d'équité dans l'organisation sociale, soit une méthode plus vraie et une morale plus haute.

C'est alors que l'organisation a été décidée pour 1900 d'une Exposition et d'un Congrès de l'éducation sociale. Ce Congrès s'est réuni au *Musée social,* où il a siégé du 25 au 30 septembre.

Nous pensons inutile de donner ici la longue liste des vœux nombreux émis par le Congrès, parce qu'un vœu n'est ni une action perceptible, ni une motion des pouvoirs publics et encore moins, forcément, un progrès de l'opinion.

Bornons-nous à relever les conclusions les plus importantes :

Certaines fonctions entraînent des responsabilités qu'il ne peut plus être permis d'accepter sans avoir suivi un enseignement des sciences sociales. Un ensemble de connaissances sociales doit donc être exigé à l'entrée des diverses carrières publiques, notamment pour la magistrature et les fonctions administratives.

Les éducateurs doivent moins imposer leurs programmes que répondre au désir et aux besoins des auditeurs, toujours préalablement consultés.

L'éducation populaire doit s'orienter nettement vers la diffusion de la culture générale et particulièrement de l'esprit scientifique.

Les éducateurs populaires doivent jouir de la liberté nécessaire.

Qu'on attire le moins possible le peuple par la conférence solennelle ou simplement amusante pour employer des méthodes d'enseignement plus simples, plus familières et plus pratiques, etc., etc.

Voici maintenant un résultat plus précis, le projet adopté par le Congrès :

Article premier. — Le congrès international de l'enseignement social se réunit tous les deux ans. Le siège de chaque session est fixé, à la session précédente, par un vote du congrès.

Art. 2. — Une commission permanente internationale gère les affaires du congrès dans l'intervalle des sessions. Cette commission siège à Paris, dans les bureaux de l'Ecole des hautes études sociales. Elle choisit son bureau parmi ses membres, qui sont soumis, à chaque session du congrès, à la réélection.

Art. 3. — Des enseignements sociaux internationaux seront organisés dans tous les pays qui en feront la demande à la commission. La commission permanente se charge de faciliter la circulation internationale du personnel enseignant.

Art. 4. — La constitution d'un fonds social international est confiée aux soins de la commission permanente.

Sortira-t-il quelque chose de pratique, de positif, d'utile de tous ces discours et de tous ces vœux adoptés ? Une chose est certaine, c'est l'accent de sincérité de ces déclarations et, comme le disait M. Jules Payot, « le sentiment profond que tous avaient d'un devoir social très lourd. »

L'avenir ne ressemblera pas au passé. A une période de luttes égoïstes

entre gens qui se considéraient comme des isolés va succéder probablement une période d'élaboration d'une conscience commune entre les enfants du même pays et entre pays voisins.

A l'idée souvent mal comprise, exagérée, exploitée, à l'idée de la lutte pour la vie, dure, implacable, inexorable, se substituera peu à peu l'idée de la concorde, de l'alliance pour la vie. L'avenir est à l'union efficace, aux associés, aux coopérateurs.

* * *

Et maintenant, comment faire, quels *moyens* adopter, quelles mesures prendre pour que les éducateurs de tout ordre, qui sont, dans cette œuvre, les ouvriers de la première heure, soient à même de faire, des enfants, des individus, des futurs citoyens, des éléments sociaux utiles et conscients ?

Il existe déjà un nombre considérable d'associations d'adultes. Les qualités qu'elles requièrent, les conditions qu'elles exigent de leurs membres pour que leur valeur sociale progresse, telles sont aussi les qualités et les conditions qu'on doit demander à l'école de connaître et de développer. Les enfants d'aujourd'hui sont les coopérateurs et les syndiqués de l'avenir. Il faut qu'en entrant dans une coopérative, dans un syndicat, ils sachent ce qu'ils y viennent faire et qu'ils y apportent un élément actif et conscient.

Les moyens proposés sont légion. Ils sont de valeur très inégale. Passons en revue ici les plus importants.

L'organe nouveau de la solidarité, c'est la libre association. Dans l'ordre de l'assistance, elle s'appelle la Société de secours mutuels; dans l'ordre de l'économie et de la prévoyance, la Caisse d'épargne, la Caisse d'assurance, la Caisse de retraite; dans l'ordre de la consommation, de l'instruction, du crédit, la Société coopérative, l'Université populaire, la Banque populaire ; dans l'ordre de la protection du travail et du commerce, le Syndicat professionnel, etc.

Pour être mutuelles, coopératives, syndicales ou populaires, ces libres associations ne seront pas forcément intelligentes, honnêtes, efficaces. Hélas ! que de fois elles n'ont pas répondu à leur but ! Souvent elles ont été inhabiles, autoritaires et oppressives, parce que leurs membres n'avaient su ni les constituer, ni les administrer, ni les contrôler et avaient dû suivre la poussée de quelques meneurs ou hâbleurs qui les exploitaient à leur profit.

La libre association est active et délicate. C'est aux instituteurs, aux éducateurs que revient le soin d'en préparer l'avènement. L'art de s'associer s'apprend comme les autres arts. C'est à l'école qu'on peut y préparer l'individu. Apprendre aux enfants à penser, à discuter et à se résoudre en commun est une leçon autrement profitable, mais aussi autrement difficile que de leur apprendre à lire et à comprendre ce qu'ils lisent. Opérer comme on le fait dans une municipalité, dans un conseil communal ou général, dans un Grand Conseil, c'est-à-dire désigner un président qui

institue un ordre du jour et dirige la discussion, ne prendre la parole qu'après l'avoir demandée, ne pas interrompre ses adversaires, donner une conclusion nette à son discours et la rédiger au besoin par écrit, voter sur chaque proposition, recueillir les voix, dépouiller un scrutin est un travail des plus utiles qui pourrait être entrepris avec succès, par exemple dans les cours complémentaires. Ces leçons aux jeunes gens entre seize et vingt ans ne sont que trop souvent la répétition du programme de l'école primaire. L'intérêt y fait défaut et tout est alors compromis. Tout autre serait, croyons-nous, ce premier aperçu des règles d'une réunion publique : constituer une association, établir des statuts, dresser un budget, tenir une comptabilité, présenter des comptes, les vérifier, voilà un enseignement ultra-pratique de la solidarité, une technique de l'association fort utile pour préserver une assemblée d'erreurs manifestes, d'entraînements subits et de résolutions inconsidérées.

La classe ordinaire est d'ailleurs un admirable milieu social qui se prête fort bien à cette éducation de la solidarité. Mais pour cela il faut rompre avec les errements du passé et y introduire un esprit nouveau. Un de ces errements, c'est le classement, le numérotage, le rang des élèves. Ce classement est souvent injuste, car il peut être la cause de récompenses ou de punitions imméritées. Il contribue à persuader aux enfants que leurs camarades sont des adversaires et que plus ces adversaires seront faibles mieux cela vaudra. On pousse ainsi les enfants à l'antagonisme, à établir de fausses comparaisons entre eux. Quel triste procédé d'émulation ! Et comme ce résultat est peu fait pour développer chez les enfants l'esprit de sympathie, d'accord, d'entente, de solidarité en un mot ! Il s'agit à l'école de combattre les tendances égoïstes et non de les cultiver. Ainsi plus de ces distinctions honorifiques, de ces récompenses matérielles ! Pas même de prix. Point de places d'honneur ni de bancs d'infamie. Le plus près du tabeau noir, les myopes; le plus près du pupitre, les sourds; les autres par ordre alphabétique ou même, si les bancs l'exigent, les élèves placés par rang de taille. Si l'on tient absolument au classement, qu'on l'utilise comme simple moyen de constatation, à titre de renseignement.

C'est en faisant comparer l'enfant à lui-même et non pas aux autres qu'on peut l'encourager à des efforts successifs, sans développer sa vanité. Il importe aussi de lui montrer que ses efforts individuels concourent au progrès de la collectivité et qu'une classe ne sera brillante qu'autant que chacun de ses membres contribuera au résultat par un travail sérieux et persévérant. Chaque jour on peut établir le bilan de la classe pour chacun des degrés. Ce n'est plus Pierre qui a surpassé Paul, vaincu un concurrent. C'est l'ensemble qui importe : il résulte de la valeur plus grande de chacun des élèves du dit degré.

Parmi les autres moyens proposés, il faut citer celui de M. Bocquillon, instituteur à Paris, qui, dans son système disciplinaire, veut faire place

aux essais d'arbitrage. Il entend, à l'école déjà, exercer le sens de la justice chez les enfants, habituer le citoyen à penser par lui-même, à émettre une opinion libre, à ne pas compter sur l'intervention supérieure pour trancher les petits différends de la vie.

La tentative est assez délicate. M. Bocquillon affirme qu'être puni par ses égaux est plus amer que d'être frappé par une autorité supérieure.

Avant M. Bocquillon, M. Léon Bourgeois, dans une conférence aux instituteurs, avait déjà recommandé l'*examen de conscience sociale* parmi les moyens à utiliser pour développer le sens social de l'enfant. « Il faut, disait l'ancien ministre de l'instruction publique, appeler fréquemment l'enfant à s'interroger, à se demander combien de fois dans la journée il a oublié qu'il était l'associé de son camarade, de son maître. Peu à peu, il arriverait ainsi à s'habituer à l'idée de solidarité, qui finirait par faire partie de sa volonté, de son désir, pour se tranformer en action. » On ne saurait mieux dire et cette conception psychologique qui entend conduire l'enfant de l'idée au désir et, de ce dernier, à l'action, aux bonnes résolutions, est bien faite pour nous plaire.

Pour le forcer à porter son attention sur les diverses formes par lesquelles peut se manifester son action sociale ou anti-sociale, M. Bocquillon demande à l'élève de répondre au questionnaire suivant et de fournir des exemples à l'appui de ses réponses :

Ai-je été bon camarade ?

1. — Me suis-je fâché pour un motif insignifiant ? souvent ?

2. — Ai-je toujours prêté de bonne grâce ?

L'ai-je fait au contraire de mauvaise humeur ?

3. — Ai-je pris bien soin de ce que m'avait confié un camarade ?

4. — Dans les jeux, ai-je toujours évité de faire du mal à mes camarades ?

5. — Ai-je cherché à réconcilier des camarades brouillés ou les ai-je au contraire excités à la dispute ?

6. — Ai-je toujours joué loyalement ?

7. — Me suis-je approprié un objet appartenant à un camarade ?

8. — Ai-je éprouvé un secret plaisir en voyant un camarade avoir une punition ou une mauvaise note ?

Ai-je éprouvé un secret déplaisir en voyant mon camarade avoir une récompense ou une bonne note ?

9. — Ai-je dénoncé un camarade pour avoir le plaisir de le faire punir ?

10. — Ai-je laissé punir un camarade à ma place ?

11. — Ai-je excité un camarade à la mauvaise conduite pour le faire punir ?

Ai-je essayé, par un bon conseil ou un avertissement, d'épargner une punition à mon camarade ?

12. — Ai-je quelque autre fait de bonne ou mauvaise camaraderie à signaler ?

Il va de soi que ce questionnaire peut être modifié par le maître. La valeur des réponses réside dans l'entière franchise avec laquelle elles sont faites.

Quelques-unes de ces questions sont intéressantes :

L'un répond à la question 4 :

« — Non ; nous jouons à la guerre, et je tâche de faire du mal à ceux qui sont contre moi. »

A la question 6 : « Oui, j'ai *presque toujours* joué loyalement » ; alors que cet autre répond :

« Non, une fois j'ai triché en poussant dans le « pot », ma bille, qui en était à un ou deux centimètres. »

« Un jour, dit l'un, mon voisin n'avait pas de porte-plume et l'on faisait de l'écriture. Comme je n'en avais qu'un, je ne pouvais pas le lui offrir.

« Alors je me mis à écrire deux ou trois lignes, et je le lui prêtai pour qu'il puisse aussi écrire quelques lignes et ne pas avoir de mauvais points.»

Dans les premières rédactions, un bon nombre d'enfants avouent qu'ils sont contents quand un camarade « attrape » une mauvaise note, et ils disent le pourquoi : « Tant mieux, cela va le faire *baisser !* — Il ne sera pas avant moi. »

C'est qu'à ce moment, dit M. Bocquillon, je faisais encore usage du *classement* des élèves. J'y ai renoncé complètement depuis, tant j'ai été frappé de ses inconvénients au point de vue de l'éducation sociale, et je m'en suis fort bien trouvé.

Les opposants du système de l'examen de conscience sociale ne devaient pas faire défaut, on le comprend. Comment? Vous voulez que l'enfant sache de bonne heure que ses actes ne relèvent que de lui-même; vous voulez qu'il soit exercé, dès qu'on le peut, à juger lui-même et lui seul de sa conduite; qu'il sache reconnaître si elle a été en harmonie ou en désaccord avec les nécessités sociales, et vous lui imposez un directeur de conscience auquel il doit répondre de ses actes! Il y a là une contradiction. L'homme n'est que trop enclin à abdiquer sa responsabilité morale. Le maître deviendra vite le juge du bien et du mal. Il est si commode de s'adresser à un tiers pour trancher les conflits moraux. Et puis, en France, où l'antagonisme entre l'Eglise et l'école est encore si vif, on se demande si les instituteurs doivent devenir ainsi un clergé auquel les élèves iront se confesser! Alors l'enseignement ne serait plus laïque ou laïc, objecte t-on. « Il ne faut pas que le citoyen, ne trouvant pas en lui la boussole nécessaire et cherchant un maître qui le guide, soit tenté de remettre ses destinées aux mains d'un César », dit Louis Lapicque, maître de conférences à la Sorbonne.

A quoi M. Bocquillon de répondre : « Il n'y a qu'un moyen d'échapper

aux craintes ainsi exposées, c'est de supprimer tous les éducateurs qui se permettent d'attenter à la liberté de leurs élèves par leurs conseils ou par leur autorité. Ou, si on les maintient, ils n'auront plus aucun droit de s'ingérer dans les questions de morale ou de discipline. Car l'éducateur est bien forcé de donner une consigne à suivre, de devenir le juge du bien et du mal, à moins de renoncer à faire passer dans l'esprit de l'enfant les saines idées qu'il a charge d'enseigner. Une éducation où, au nom de la liberté, parents ni maîtres n'auraient plus le droit d'intervenir ne se conçoit pas. Ce serait de l'anarchie, la pépinière sans tuteurs. Comment le maître pourrait-il utilement agir sur le moral des enfants, s'il ne connaissait pas la conscience de ses élèves, s'il ne s'enquérait pas du résultat de ses leçons? Alors, il parlerait, tel un phonographe et ne se préoccuperait pas des fruits de cette éducation !

« L'école fait appel, dit M. Bocquillon, à l'intelligence et à la raison de l'enfant; elle lui dit : Que pensez-vous de cela, mon ami ? ou encore : Qui a fait cela? Et, sans aucune pression, l'enfant, librement et loyalement, répond : Je pense ainsi ou : C'est moi ! sans qu'on lui tienne d'ailleurs aucunement rancune de ses erreurs ou de ses faiblesses. L'aveu sincère d'une faute, loin d'asservir son auteur, le libère, au contraire. »

* * *

On le voit, divers sont les moyens employés, nombreuses les améliorations proposées, pour faire cette éducation de la solidarité à l'école.

Il est clair, d'autre part, que la discipline de l'école peut combattre les tendances égoïstes et préparer à la pratique de la solidarité.

Par des *échanges ou des dons de travaux manuels* entre élèves, on a aussi cherché à développer chez les enfants des tendances et des habitudes nécessaires à la pratique de la solidarité. Les enfants ne devraient pas travailler uniquement pour eux-mêmes. On peut, par exemple, les inviter à s'offrir mutuellement les petits objets qu'ils ont faits de leurs mains, quand ces objets ont une certaine utilité ou un caractère décoratif. On peut aussi recommander les travaux collectifs dans un but commun : par exemple, faire vêtir une petite écolière indigente par un groupe de fillettes, dont chacune se chargerait de confectionner une partie de l'habillement. Là encore, il ne faudrait rien imposer. On ferait simplement appel aux bonnes volontés, et l'exemple des plus généreuses en entraînerait d'autres. Ce serait là une utile leçon de solidarité, surtout si les personnes amies de l'école facilitaient cette œuvre en fournissant les matériaux nécessaires.

Les *fêtes scolaires* également, les *récompenses collectives* contribuent aussi à resserrer les liens de solidarité entre élèves d'une même école. Elles consistent en un jeu nouveau, en une jolie promenade ou excursion, ou encore course d'études ; ou bien, c'est aussi, comme le pratique E. de Amicis

dans *Cuore*, une attrayante histoire lue ou racontée par le maître (récit mensuel).

En France, les associations amicales d'anciens élèves, les « Grandes et Petites A, » comme disent nos voisins, peuvent aussi beaucoup pour asseoir cette solidarité sur des bases solides. Ces associations amicales prolongent l'influence de l'école, attirent les jeunes gens, le dimanche, par des récréations saines, morales et attrayantes, et les éloignent des jeux grossiers de la rue ou du cabaret. Elles établissent des liens de bonne camaraderie entre les adolescents, les placent convenablement après leur sortie de l'école, forment leur cœur au respect des personnes et de leurs convictions. Les « Grandes et Petites A » ont ainsi un rôle important à jouer. Elles pourraient rendre les mêmes services dans nos cantons suisses si l'on y connaissait cette institution digne d'être imitée.

* * *

Ceux qui demandent que l'école moderne s'applique à répandre dans les jeunes générations l'idée de solidarité, de dépendance vont même jusqu'à prétendre qu'il faudrait organiser un enseignement social, en faire une rubrique spéciale et nouvelle à ajouter à nos programmes primaires et secondaires, déjà bien chargés et bien touffus pourtant. Beaucoup en font même la condition principale d'une culture complète, c'est-à-dire exactement appropriée aux besoins de notre époque. La formation de l'intelligence, celle du goût ne viendraient qu'après ce qu'ils considèrent comme une préparation plus directe à la vie.

Il nous reste à examiner ce côté de la question.

Par cet enseignement nouveau, on entend munir l'enfant des idées indispensables à la conduite de la vie, l'aider à se diriger comme individu, comme homme, comme membre de groupes divers plus ou moins étendus, tels que la famille et la nation. Autrement dit, il faudrait que l'enfant fût convaincu de la nécessité où se trouve chaque individu d'avoir recours aux autres pour assurer sa conservation et pourvoir à son développement. La civilisation avec tout ce qu'elle confère aux individus de biens matériels et spirituels, est l'œuvre et le fruit de la vie sociale. L'individu isolé n'aurait pas pu s'élever, livré à ses seules forces, au-dessus de la brute. Il n'aurait même pas pu subsister et perpétuer sa race. Chaque homme dépend donc de tous les autres dans la société et cette dépendance s'accroît à mesure que la civilisation progresse, car la division du travail, qui est la condition de ce progrès, a pour effet, en limitant l'activité de l'individu à un domaine étroit, sans rapport avec le genre et le nombre de ses besoins personnels, de lui rendre absolument indispensable le concours de tous les autres dont il paye les services par l'accomplissement de sa tâche spéciale. Voilà ce que l'école devrait s'efforcer de faire comprendre. Il ne suffit pas de faire con-

naître à l'enfant l'esprit humain en général avec ses besoins universels et ses fonctions permanentes ; il ne suffira pas même de lui indiquer les conditions communes de l'organisation de la famille ou de l'Etat, et de lui en énumérer, en les définissant, les grandes articulations. Il faudra lui montrer les tendances dominantes de la vie morale et sociale, les bases de la moralité, les grands problèmes que nous posent l'économie sociale et la politique. Quel enseignement ! enseignement de la morale individuelle et sociale en général ; enseignement économique et juridique ; enseignement civique ; tel est, ou plutôt, tel devrait être cet enseignement moral-social !

Et tout cela, et rien de moins, devrait trouver place à l'école ! Pauvre magister, devenu comme par enchantement sociologue, que n'exige-t-on pas de toi ?

Eh bien ! non, franchement, nous ne saurions admettre qu'en ajoutant une nouvelle rubrique à des programmes déjà démesurément et monstrueusement hypertrophiés, on trouvera la véritable solution à la question de l'enseignement dit social, comme si tout l'enseignement n'était pas social ! Nous pensons qu'il suffit de *s'inspirer* des idées de la pédagogie sociale et ensuite *d'orienter* son enseignement vers cette idée maîtresse d'une dette sociale, d'un devoir social. Cela peut et doit être exigé, mais c'est à peu près tout.

Ce qu'il faut modifier, ce n'est pas le programme, c'est l'esprit dans lequel il doit être appliqué : c'est la méthode, qui nous permettra de soulever le poids lourd et inerte de nos programmes trop chargés ; ce sont les applications judicieuses que le maître saura faire au cours de ses leçons qui montreront s'il a conscience de ce sens social. Inutile pour cela de rien reviser ou modifier. Que le maître s'interroge ; qu'il médite, pour son compte, ces problèmes complexes : qu'il se fasse une conviction solide par l'étude de la pédagogie, et le changement désiré s'opérera tout seul. L'intervention officielle deviendra superflue. Ce n'est pas par des décrets, des règlements, des circulaires, des programmes remaniés que l'on peut transformer un système d'éducation. Ce n'est pas du dehors que peut venir le remède, c'est du dedans. La contrainte officielle sera impuissante, aussi longtemps que les maîtres n'auront pas la science et la vertu des méthodes. Ceux qui l'auront, ceux à qui se sera révélée clairement l'idée de leur dette sociale, n'auront besoin d'aucun programme pour transformer leur enseignement et profiter de toutes les occasions qui se présenteront pour donner une juste idée à l'enfant de la solidarité et du devoir social.

Il est vrai qu'en Suisse, comme on l'a fait remarquer, aucun canton n'a introduit de toutes pièces cet enseignement des sciences sociales. On ne saurait en blâmer nos autorités, car nous n'irons pas jusqu'à dire que nulle part on n'ait cherché à donner à tel ou tel enseignement — particulièrement dans les leçons d'histoire (histoire sainte, morale, histoire nationale

et histoire générale) de géographie et d'instruction civique — une tendance plus ou moins sociale, suivant les circonstances et le degré de développement des enfants.

Dans un travail qu'il a présenté au Congrès de l'enseignement des sciences sociales, à Paris, en 1900 (voir plus haut, page 238), M. Ed. Vittoz se demande si ce terme de pédagogie sociale « ne servirait peut-être qu'à réunir sous une dénomination commune un certain nombre de branches d'études figurant déjà dans nos programmes et qui se prêtent particulièrement à la formation de l'être social? » Nous pensons que tel est bien le cas et nous croyons fermement avec cet instituteur qui, interrogé sur ce point par M. Vittoz, répondit simplement, mais avec beaucoup de justesse : « Il ne faut pas faire des sciences sociales une branche d'étude spéciale ; car le maître qui comprend son devoir social, pourra, dans tout son enseignement, faire ressortir les grandes idées de solidarité, de fraternité qui doivent animer tous les hommes ».

Là est la vérité, croyons-nous. Ne cherchons pas midi à quatorze heures et ne baptisons pas d'un vocable nouveau une chose déjà ancienne.

En effet, la pédagogie scientifique, issue du mouvement herbartien, enseigne qu'il y a de grandes analogies entre le développement de l'humanité et celui de l'individu; que l'évolution de la pensée humaine à travers le temps est reproduite en abrégé dans chaque homme. L'esprit individuel passe à peu près par les mêmes étapes, se forme par les mêmes moyens que l'esprit social, celui de la race. La pédagogie a donc le plus grand intérêt à bien vérifier le parallélisme, à bien marquer les périodes correspondantes dans la vie de la race et dans celle de l'individu, à mettre en relief les différences. C'est là l'idée des *étapes historiques (kulturhistorische Stufen),* telle que l'ont développée, après Herbart, ses disciples Stoy, Ziller, Dœrpfeld, Rein, etc.

Mais de cette union indissoluble entre l'esprit social et l'esprit individuel, de cette corrélation entre la race et l'individu, ne peut-on pas tirer des notions plus claires sur ce que doit être l'éducation?

Herbart a établi un parallélisme absolu entre le développement de la pensée individuelle et celui de la pensée sociale. Sans doute, il serait exagéré de prétendre que l'enfant doit repasser par toutes les étapes parcourues par l'humanité à travers les âges et que, pour être un homme civilisé, il faille aujourd'hui être successivement homme des cavernes, sauvage, berger et laboureur.

Le successeur de Kant a été, on le sait, très systématique, trop systématique, au gré de quelques-uns [1]. Il n'en est pas moins vrai que le fonds de sa doctrine subsiste en entier. Le but de l'éducation, en effet, est de rattacher la conscience individuelle à la conscience sociale : de préserver a

[1] Voir, entre autres, *The Social mind and Education*, G.-E. Vincent, professeur de sociologie à l'université de Chicago. Mac-Millan, éditeur.

tradition commune et d'en assurer l'accroissement; d'adapter les nouvelles générations aux conditions d'existence les plus fécondes pour l'individu et pour l'espèce.

Mais aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement de faire atteindre à l'enfant le degré moral et intellectuel de la race, il faut préparer encore un progrès, et cela dans le temps le plus bref et avec les moindres efforts. Les lois générales du développement de l'individu sont, nous le savons, les mêmes que celles de la race. Oui; mais, chaque fois que nous le pouvons, brûlons les étapes, cherchons des raccourcis et abrégeons la route. La race, procédant par induction, par analyse, cherchant sa voie, a généralisé lentement. Nous autres, pour hâter la formation des synthèses, des lois dans l'esprit de l'enfant, nous devons nous servir de la méthode déductive, que Herbart appelait synthétique.

Ce n'est pas ici l'endroit de faire un cours de pédagogie en bonne et due forme. Rappelons pourtant que Herbart a cherché dans l'intérêt le levier puissant qui permet au maître de mettre en œuvre toutes les forces vives de l'enfant. L'intérêt, tel qu'il l'entendait, n'est pas seulement le moyen le plus efficace auquel l'enseignement puisse avoir recours : il en est encore et avant tout le but. Une fois éveillé et suffisamment développé, il devient un principe de vie, il conduit de lui-même au vouloir, à l'action. Mais cet intérêt ne doit pas être exclusif. L'esprit exclusif est sans le vouloir, et souvent même sans le savoir, un véritable égoïste, qui ne voit que lui et subordonne tout à ce qui fait l'objet unique de son intérêt. *Le « spécialisme » à outrance, dit Herbart, est anti-social.* De là la nécessité de la culture multiple qui s'adresse également à toutes les formes de l'intérêt et dont l'avantage est de trouver ainsi le point par lequel il est le plus facile de pénétrer dans l'âme de l'enfant.

On sait que Herbart distingue deux grandes sources d'intérêt pour l'enfant : l'intérêt intellectuel ou de la connaissance et l'intérêt sympathique. Et pour cette dernière catégorie, l'intérêt peut être individuel, *social* ou religieux. Il est précisément social quand la méditation porte sur les rapports des hommes vivant en société. On voit que rien n'a échappé à la sagacité du philosophe d'Oldenbourg. Il n'y a pas grand'chose de nouveau sous le soleil. Peut-être le précepteur de la famille de Steiger prévoyait-il qu'un jour viendrait où l'on réclamerait un *enseignement social !* Herbart semble quasiment répondre aux objections d'aujourd'hui, quand il déclare : « c'est à l'enseignement qu'incombe la tâche de combattre l'exclusivisme, *d'éveiller toutes les formes de l'intérêt et de développer simultanément chacune d'elles* ».

Mais comment parvient-on à faire coopérer ainsi toutes les forces vives de l'esprit et toutes les forces sociales à la réalisation de l'idéal de l'éducation ? A l'école primaire, la synthèse ou autrement dit les abstractions (règles, lois, formules, définitions) s'obtiennent en ramenant tout à la vie

[illegible]

* * *

[illegible] La solidarité est [illegible] les devoirs. [illegible] la question [illegible] on [illegible] pas de devoirs. L'idée [illegible] La [illegible] est un devoir, mais [illegible] de justice, de charité et [illegible] M. [illegible] de Poitiers, nous croyons [illegible] de justice et altérés [illegible] de la solidarité serait inutile. Elle serait aussi [illegible] les moyens de faire servir les [illegible] qui inspirent la générosité et l'abnégation. C'est [illegible] vertu d'édification et que c'est par [illegible] les données de la conscience et non dans celles de la science, qu'il faut chercher le principe inspirateur de la vie morale. »

* * *

A titre de renseignement, nous donnons ci-dessous les conclusions votées par le Congrès de Bordeaux 1901 sur l'organisation de l'enseignement social :

« Avant d'aborder son programme, la commission a adopté la motion suivante : le Congrès regrettant d'être limité dans la question de l'éducation sociale, déclare en

principe : cette éducation ne pourra être efficacement donnée à l'école primaire que lorsque l'instituteur aura été affranchi :

1° Au point de vue matériel, par le relèvement de son traitement ;

2° Au point de vue moral, par la pleine possession en dehors de l'école, de toutes les prérogatives du citoyen libre.

L'éducation sociale est l'éducation morale et civique fondée sur les idées de liberté et de solidarité.

L'éducation sociale sera basée exclusivement sur la science et la raison.

Le but est d'atténuer les tendances égoïstes pour arriver à créer une conscience commune et à développer le sens social, rappelant ainsi à tous la solidarité des intérêts, des droits et des devoirs qui les unit.

Le Congrès de Bordeaux, se ralliant à l'avis émis par le Congrès de la *Ligue de l'enseignement* sur cette question d'éducation sociale, émet le vœu que le chapitre des devoirs envers Dieu soit supprimé dans le programme de l'enseignement primaire. »

L'éducation sociale n'entraînera point l'organisation d'un enseignement nouveau ; elle consistera dans le meilleur parti à tirer au profit de l'idée de solidarité, du mode de groupement des élèves, du système disciplinaire, des nécessités et des faits journaliers de la vie scolaire, des enseignements des œuvres de mutualité et des institutions scolaires.

Morale. — L'enseignement de la morale doit avoir pour principe directeur l'idée de la justice et de la fraternité.

Le respect mutuel des opinions et des croyances sera montré comme la base nécessaire des relations sociales. La neutralité religieuse sera rigoureusement observée dans les programmes et dans l'école.

Instruction civique. — La déclaration des droits de l'homme et du citoyen sera affichée dans les classes et apprise par cœur, par les élèves du cours moyen, après avoir été commentée et expliquée. Les lois nouvelles feront l'objet d'entretiens avec les élèves.

Histoire. — L'enseignement de l'histoire, fera surtout revivre aux yeux des enfants les luttes du peuple pour conquérir des libertés et des droits ; il opposera les pacifiques bienfaits de la civilisation aux calamités accumulées par les guerres étrangères et les luttes intestines.

Au lieu d'enseigner à l'enfant un chauvinisme belliqueux, on lui inspirera le respect du droit, de quelque côté qu'il se trouve ; on fera pénétrer chez lui l'idée d'un tribunal international d'arbitrage.

Géographie. — On appréciera le mérite des nations en raison de leur valeur morale, de leur influence sur le savoir humain et sur la marche de la civilisation.

Toutes les matières de l'enseignement contribueront à l'éducation sociale.

Organisation pédagogique et régime disciplinaire. — L'organisation pédagogique et disciplinaire d'une école doit être inspirée par un idéal de justice et de fraternité.

La discipline permettra à l'enfant léger et étourdi de se ressaisir par l'application de la loi Béranger.

PROGRAMME

I. L'éducation sociale ne portera ses fruits qu'à la condition d'être faite à l'école primaire, au collège, au lycée, voire même dans les Facultés.

II. La loi Falloux sera totalement abrogée.

Vœux divers. — Les pouvoirs publics prendront toutes mesures pour compléter l'œuvre d'éducation scolaire entreprise et poursuivie par l'école primaire.

Un cours théorique et pratique d'éducation sociale sera institué dans chaque école normale.

Les membres de l'enseignement public, à tous les degrés, prêcheront d'exemple et ne confieront pas leurs enfants aux congréganistes.

Le Congrès est d'avis que, dans un Etat démocratique, toutes les distinctions honorifiques doivent être supprimées.

CHAPITRE X

Les expositions scolaires de l'étranger, moins la France.

Autriche-Hongrie.

Seule la Hongrie avait pris part à l'exposition de l'enseignement primaire ; l'Autriche s'était abstenue et n'était représentée dans ce domaine que par le jardin scolaire que le prince de Lichtenstein, créateur de nombreux jardins modèles dans la monarchie austro-hongroise, avait fait installer à Vincennes. Le prince, notre voisin, avait voulu montrer comment le maître, par son enseignement dans la classe et par la leçon de choses sur un terrain attenant à l'école, peut faire aimer l'horticulture autour de lui, et transformer, en l'améliorant, la culture des légumes et des fruits. Déjà en 1873, à l'Exposition universelle de Vienne, l'école autrichienne s'était distinguée par son vaste jardin scolaire établi d'après les plans du Dr Erasme Schwab, dont nous avons parlé plus haut et qui est considéré comme le fondateur ou le propagateur des jardins d'école en Autriche.

Le mouvement en faveur de cette institution a été si rapide et si puissant qu'il s'est étendu à toutes les provinces, comme le montre le tableau suivant :

	Ecoles	Jardins scolaires	C'est-à-dire
Styrie	847	874	103 %
Silésie	505	455	90 »
Bohême	5 383	4 538	84 »
Carinthie	373	276	74 »
Moravie	2 491	1 788	72 »
Carniole	321	221	69 »
Galicie	3 726	2 519	68 »
Basse-Autriche	1 712	1 113	65 »
Haute-Autriche	518	254	49 »
Görz et Gradiska	193	94	49 »
Bukovine	349	164	47 »
Dalmatie	347	151	46 »
Salzbourg	166	63	38 »
Istrie	158	47	30 »
Trieste	48	8	18 »
Vorarlberg	188	21	11 »
Tyrol	1 425	24	2 »
Totaux	18 747	12 620	67 %

Le Ministère autrichien de l'instruction publique a donné une série d'instructions, détaillées et précises, sur la tenue du jardin. On voudrait, en Autriche, que l'instituteur devînt l'agent principal de la transformation agricole. On l'engage à s'occuper en dehors de ses heures de classe et à son profit, d'agriculture, d'horticulture, d'arboriculture, d'apiculture.

Le jardin scolaire autrichien a surtout un caractère horticole, tandis que le jardin scolaire français, suivant les Instructions ministérielles du 4 janvier 1897, a pour but « de montrer d'abord aux enfants, par l'expérience, les conditions nécessaires au développement des végétaux cultivés et de leur faire comprendre la raison d'être des principales opérations culturales. »

La Hongrie d'un côté, la Croatie et la Slavonie de l'autre, avaient leur exposition séparée.

Une publication officielle, mise gracieusement à la disposition du public, donne des renseignements précis sur l'historique, l'organisation et la situation actuelle de l'enseignement public hongrois. Nous y renvoyons le lecteur [1].

L'année 1848, date de l'indépendance de la Hongrie, marque le début d'une ère nouvelle de développement pour ce pays. Le premier ministre de l'instruction publique, Joseph Eotoos, posa les principes qui devaient présider à l'organisation de l'enseignement :

« L'école est une institution de l'Etat. L'enseignement élémentaire doit y être gratuit et les maitres sont rétribués par les communes et par l'Etat. Les parents sont tenus d'envoyer leurs enfants à l'école : les garçons de six à douze, les filles de six à onze ans ».

Sur ces entrefaites, la guerre éclata et la révolution hongroise fut réprimée par le sang. Ce n'est qu'après Sadowa que le pays recouvre ses anciens droits, que le baron Eotoos redevient ministre de l'instruction publique et peut enfin poser, à titre définitif, les bases de l'enseignement populaire.

Les enfants sont tenus de fréquenter l'école pendant neuf ans : de six à douze ans, l'école primaire quotidienne, dont les classes sont ouvertes vingt heures par semaine ; de douze à quinze ans, l'école primaire complémentaire où ils ne passent que cinq heures par semaine en hiver, et deux heures par semaine en été.

Les programmes accordent une très grande place à l'étude de la langue et de l'histoire nationale, à la connaissance des institutions du pays, à tout ce qui peut fortifier dans l'enfant le sentiment national, dont les Hongrois sont très jaloux.

Dans les écoles complémentaires de garçons, l'enseignement est nettement orienté vers les professions manuelles et, en particulier, agricoles. Dans les écoles de filles, on fait également une place à l'économie domestique et agricole, au jardinage, à la tenue d'un ménage et à la comptabilité ménagère et agricole.

[1] *L'enseignement en Hongrie*, imprimerie Victor Hornyansky. Budapest, 1900.

En 1898, sur 2 920 000 enfants en âge de fréquenter l'école, on en trouvait 2 336 000 dans les classes. 600 000 enfants, et c'est beaucoup, échappent à l'école et, sur 1000 recrues, la Hongrie en compte encore 281 d'illettrées. C'est également une très forte proportion, qui ne paraît pas en rapport avec les sacrifices financiers consentis par la nation. Depuis 1870, les dépenses pour l'instruction publique ont plus que quintuplé.

Nous avons déjà parlé, dans les chapitres consacrés à ces sujets, des écoles maternelles et de la préparation des instituteurs et des institutrices en Hongrie.

Ajoutons toutefois ici que la Hongrie possède à Budapest un musée pédagogique créé par l'Etat. Cette institution a pour but essentiel de fabriquer un matériel scolaire vraiment national. Depuis que ce musée existe, la Hongrie n'est plus tributaire de l'étranger.

On sait enfin qu'à l'occasion des fêtes du millénaire de l'Etat hongrois, en 1896, le Parlement de Budapest a voté la création de 1000 nouvelles écoles publiques. Deux cents sont déjà ouvertes ; les 800 autres s'ouvriront d'ici à cinq ans, de préférence dans les régions slaves et roumaines qu'il s'agit de « magyariser » par l'école et par l'éducation.

* * *

La Croatie et la Slavonie, qui entendent garder leur autonomie, avaient tenu à affirmer, elles aussi, leur nationalité en organisant une section scolaire spéciale.

Nous sommes ici dans l'Eldorado du jardin scolaire : chaque école devant avoir son jardin confié aux soins de l'instituteur chez lequel il doit entretenir le goût et l'habitude des choses agricoles.

Dans les dix dernières années, — ces chiffres ont leur éloquence, — les instituteurs ont distribué gratuitement autour d'eux 146 431 arbres fruitiers, 81 183 ceps de vigne, 80 963 mûriers, 104 835 ceps américains, 2755 ruches.

Cette intéressante exposition dénote une activité extraordinaire chez ces Slaves du Sud, qui entendent faire aussi bien que leurs voisins et s'élever au niveau des autres peuples de l'Europe.

Belgique.

L'Administration centrale de l'enseignement primaire en Belgique avait organisé au Champ-de-Mars une « exposition réduite qui, pour être moins grandiose que les précédentes, ne serait pas moins intéressante, parce qu'elle présenterait les aspects réellement nouveaux de l'école populaire belge, c'est-à-dire ses tendances professionnelles et ses œuvres d'éducation sociale.»

Il faut reconnaître que les organisateurs de cet exibit ont pleinement réussi à montrer le caractère nettement pratique de l'école contemporaine belge.

Bornons-nous ici à relever l'essentiel et à retenir les points qui peuvent être pour nous de quelque utilité.

L'école frœbelienne est à peine organisée. Jusqu'ici les institutrices n'étaient pas préparées à donner cet enseignement. Les premiers brevets délivrés datent de 1899 et ce n'est que dans un certain nombre d'années que l'on pourra se rendre compte des résultats de cet enseignement.

Toute l'école primaire belge est dominée par l'idée moderne de l'adaptation aux exigences de la vie pratique. Les garçons y font beaucoup d'agriculture, de géométrie, de dessin, de travail manuel; les filles, beaucoup d'économie domestique et de travaux à l'aiguille. Partout on sent cette préoccupation d'approprier les études aux nécessités de la vie et des milieux.

Aussi bien les leçons types représentées par des tableaux donnaient une idée exacte de cette orientation, telle la première leçon de tricotage, celle de l'ourlet, celle de la germination, de la greffe en agriculture. De tous les exercices se dégage la pensée maîtresse, qui est de tourner vers l'agriculture l'enfant des pays agricoles, vers l'industrie, celui des régions industrielles, la jeune fille, vers les occupations domestiques.

L'enseignement pour les adultes ne fait qu'accentuer cette tendance. Il est nettement professionnel et, dans leurs rapports, les directeurs d'écoles normales nous montrent de quelle façon les instituteurs « sont préparés à donner aux enfants du peuple un enseignement conforme aux nécessités professionnelles locales. »

Les œuvres de prévoyance et de tempérance sont à l'ordre du jour en Belgique. Le mouvement mutualiste y est remarquable. On compte près de 2000 sociétés mutualistes qui visent tantôt l'assurance en cas de maladie, tantôt la retraite dans la vieillesse. Les enfants sont admis à verser dès l'âge de six ans.

Nulle part l'enseignement anti-alcoolique ne paraît plus fortement organisé. La littérature consacrée à l'alcoolisme est des plus riches. Les poètes publient des ballades intitulées *L'alcool;* les journaux scolaires se sont jetés à corps perdu dans la campagne contre les boissons. Poésies, musique, journaux, cartes postales, couvertures de cahier, petits tableaux et grands tableaux, rien ne manque. Comme ailleurs, et plus qu'ailleurs peut-être, des scènes violentes ou grotesques causent une impression déprimante. Il serait intéressant de rechercher si, après une pareille levée de boucliers, le nombre des buveurs a diminué à proportion des efforts mis en œuvre.

Entretiens sur l'intempérance; Maux du buveur; Les lésions viscérales produites par l'alcoolisme; l'Alcool et le travail; l'Alcoolisme et la criminalité; Une poignée de faits; Préjugés populaires sur l'Alcool; l'Hérédité alcoolique; Petit manuel de tempérance; Le rôle de la femme dans la lutte contre l'alcoolisme; etc., tels sont quelques-uns des titres de cette multitude de brochures répandues à foison dans les populations belges.

L'organisation et les tendances de l'enseignement populaire belge étaient exposées dans les six brochures suivantes :

Enseignement du dessin, 22 pages, Bruxelles, 1900. — *Enseignement des travaux à l'aiguille,* 11 pages, Huy, 1900. — *Enseignement de l'économie domestique,* 11 pages, Huy. 1900. — *Enseignement de l'agriculture,* 26 pages, Huy, 1900. — *La mutualité scolaire,* 40 pages, Bruxelles-Ixelles, 1900. — *Organisation de l'enseignement anti-alcoolique dans les écoles primaires,* 41 pages, Bruxelles, 1900. — Il a été en outre publié une note de 4 pages sur le *travail manuel pour garçons.*

De son côté, l'organisation des études dans les écoles moyennes de l'Etat avait été décrite dans douze brochures publiées par le Ministère de l'intérieur et de l'instruction publique, chez Gœmaere, éditeur, à Bruxelles.

Bosnie-Herzégovine.

Une réforme de l'enseignement tentée par le gouvernement ottoman dans la seconde moitié du XIX[me] siècle resta sans résultat. L'enseignement se donnait sur la base confessionnelle et les écoles secondaires du pays (orthodoxes, catholiques, musulmanes) se bornaient à former des candidats à la prêtrise. Dans les écoles les plus élémentaires appelées *mekteb,* on n'apprenait qu'à lire le koran et la langue arabe comme branche auxiliaire. On suivait ces écoles, qui étaient au nombre de 900, pendant six ans.

Le pays se trouvait dans cette situation précaire au point de vue scolaire, lorsqu'éclatèrent, en 1875, les émeutes sanglantes qui sont encore dans beaucoup de mémoires. Le gouvernement ottoman étant resté impuissant et ne pouvant rétablir un état de choses normal, le Congrès de Berlin chargea l'Autriche-Hongrie de l'administration de ces deux provinces. C'est à partir de ce moment que date le mouvement de civilisation et d'émancipation des esprits. Toutes les confessions furent mises sur un pied d'égalité complète. Le contrôle gouvernemental se borne aujourd'hui seulement à l'examen des livres scolaires et au recrutement du personnel enseignant. De nombreuses écoles élémentaires ont ainsi vu le jour. Les écoles primaires ont pour but de donner une éducation religieuse et morale en même temps que de répandre les notions rudimentaires et pratiques dans la même proportion que les écoles populaires des pays civilisés. Vers la fin de l'année scolaire 1888-89, il y avait 187 écoles élémentaires générales, que fréquentaient 24 500 enfants avec 404 maitres.

L'agriculture occupe une place importante dans les programmes, ce qui est bien naturel dans un pays essentiellement agricole. On consacre un soin particulier à certaines branches de l'agriculture : plantation du tabac, viticulture, sériciculture, élève du bétail, etc. L'Autriche-Hongrie y répand ses idées sur les jardins d'école qui, par l'enseignement d'une agriculture

[illegible] font beaucoup pour la [illegible]

[illegible] grandement à rendre [illegible]

[illegible] et de femmes. Pour [illegible] qu'on a passé l'examen



Le jardin de l'école de Novi-Grad.

prescrit. Il y a un institut pédagogique à Sarajevo, une école normale d'institutrices à Mostar.

La même tendance se fait sentir dans l'enseignement donné aux jeunes filles des classes aisées. La Bosnie-Herzégovine connait depuis longtemps l'enseignement ménager, témoin le cours de cuisine de l'école supérieure de Mostar.

Nous n'avons rien à relever dans les expositions, d'ailleurs très rudimentaires, de la Bulgarie, la Chine, la Corée, du Danemark et de l'Espagne.

Il eût pourtant été intéressant de voir ce que sont aujourd'hui les écoles danoises, de cet intéressant pays où le roi Christian VI, en 1739, rendait déjà l'instruction obligatoire, d'un pays qui possède maintenant une organi-



Ecole de Mostar. Enseignement de la cuisine.

[illegible] rationnelle et complète, et où l'on ne rencontre pas un illettré. (La moyenne des recrues ne sachant pas lire n'est que de 0,4 p. 100.)

Nous aurions aimé, en particulier, être renseigné sur le fonctionnement des écoles normales. Il paraît qu'à l'occasion de l'Exposition on avait publié un beau volume : *Le Danemark, état actuel de sa civilisation et de son organisation sociale.* (Nordische Forlag, Copenhague : prix 30 fr.); mais nous n'avons pas eu ce volume sous les yeux.



L'école nationale supérieure des filles à Mostar.

Quant à l'Espagne, il est inutile de nous y arrêter. Un pays qui compte encore près de 681 illettrés sur 1000 habitants n'est pas fait pour servir de modèle aux autres.

Les Etats-Unis.

Nous avons déjà parlé de la remarquable, complète et intéressante exposition des Etats-Unis dans les chapitres consacrés aux écoles enfantines et aux écoles normales et nous nous bornerons à donner ici quelques renseignements complémentaires sur les écoles primaires et secondaires de ce pays. Nous avons dit également qu'en vue de l'Exposition de Paris, les Américains avaient rédigé, sur chacune des parties de leur système d'ins-

truction et d'éducation une série de 19 monographies pédagogiques dont l'ensemble forme deux volumes de 500 pages chacun. Nous croyons utile de donner ici la liste complète de ces études minutieuses et détaillées :

1. *Organisation et administration de l'éducation,* par M. André S. Draper, président de l'université de l'Illinois.

2. *Education des Jardins d'enfants,* par Miss Susan-E. Blow.

3. *Education élémentaire,* par W.-T. Harris, directeur du Bureau d'éducation.

4. *Education secondaire,* par Elmer-E. Brown, professeur d'éducation à l'université Berkeley de Californie.

5. *Le Collège américain,* par André-F. West, professeur de latin à l'université Princeton.

6. *L'Université américaine,* par Edward-Delavan Perry, professeur de grec à l'université Columbia.

7. *Education des femmes,* par M. Carey Thomas, président de Bryn Mawr College.

8. *Education professionnelle des maîtres (Training of Teachers),* par B.-A. Hinsdale, professeur de la science et de l'art de l'enseignement à l'université du Michigan.

9. *Architecture et hygiène des écoles,* par Gibert-B. Morison, principal de la High School de travail manuel de la cité de Kansas.

10. *Education professionnelle,* par James-R. Parsons, directeur de la section du Collège et des High Schools à l'université de l'Etat de New-York.

11. *Education scientifique, technique, et des arts du génie,* par T. C. Mendenhall, président de l'institut technologique de Worcester.

12. *Education agricole,* par Charles-W. Dabney, président de l'université du Tennessee.

13. *Education commerciale,* par Edmund-J. James, professeur d'administration publique à l'université de Chicago.

14. *Education artistique et industrielle,* par Isaac E. Clarke, du Bureau d'éducation de Washington.

15. *Education des anormaux,* par Edward-E. Allen, principal de l'institut de Pensylvanie pour l'instruction des aveugles.

16. *Ecoles d'été et extension universitaire,* par Herbert-B. Adams, professeur d'histoire d'Amérique à l'université John Hopkins.

17. *Sociétés scientifiques et associations,* par James Mac Keen Cattell, professeur de psychologie à l'université Columbia.

18. *Education des nègres,* par Booker-T. Washington, principal de l'institut Tuskegee.

19. *Education des Indiens,* par W.-N. Hailmann, surintendant des écoles de Dayton.

Dans cette République, dont l'étendue est presque égale à celle de

l'Europe, l'esprit qui inspire le système d'éducation est loin d'être historique. Il est logique, rationnel; il cherche la nouveauté, le progrès. La tradition ne pèse pas de tout son poids sur les institutions comme dans notre vieille Europe. L'Amérique n'a pas de système d'éducation dans le sens européen du mot. Le pays est des plus décentralisés. Aucun organe ne dicte des prescriptions uniformes. Mais s'il n'y a pas en Amérique un gouvernement unique, il y a, en revanche, un esprit public qui circule dans tous les membres de ce vaste corps et en assure l'unité.

Nulle part peut-être l'étude n'est mise avec plus de facilité à la portée de tout le monde. Si le nombre des illettrés dépasse celui des Etats européens les plus avancés, (il est de 13 %), il ne faut pas oublier qu'en ne tenant compte que de la population de race blanche, cette proportion descend à 6,2 %.

Le droit universel à l'éducation, aussi bien pour la femme que pour l'homme, est une des plus belles conceptions de la libre Amérique. Comme il n'y avait pas, à l'origine, de lois sur l'instruction publique, l'Américain a inventé, créé de toutes pièces. Il a été, dès le début de son histoire, original, personnel, pratique. Il est trop actif pour s'attarder longuement à la discussion des théories. Il expérimente, et si la création ne répond pas à ce qu'il attendait, il abandonne son projet.

* * *

Au début du siècle passé, les Etats-Unis n'avaient aucune organisation scolaire. Au cours du siècle, il s'en est formé une qui comprend :

1° les écoles publiques élémentaires (avec une durée de 8 ans);

2° les écoles publiques secondaires (4 ans);

3° les collèges (4 ans);

4° les universités de l'Etat.

Toutes ces écoles sont gratuites.

A proprement parler, l'Etat ne s'ingère pas dans les questions scolaires. Il se borne à protéger les institutions sans y exercer une surveillance. Le « Bureau of Education » de Washington ne doit pas être considéré comme une autorité centrale à l'instar des ministères européens de l'instruction publique. S'il n'y a pas un ministère de l'instruction publique pour dicter des lois absolues, il y a, en revanche, de grandes associations qui coordonnent les initiatives, dégagent les points essentiels de la multiplicité des efforts et interviennent pour recommander des programmes modèles.

La co-éducation est générale aux Etats-Unis, dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires proprement dites. Elle représente à peu près le 70 % du total des élèves filles. Les mêmes cours sont entièrement suivis par les deux sexes. Il n'y a de différence que pour la gymnastique et un cours de cuisine destiné aux jeunes filles. Le sexe, disent les Américains,

n'a rien à voir dans le travail mental. N'y a-t-il vraiment aucune inégalité dans le travail intellectuel? On constate cependant dans nos pays, c'est un fait notoire, que la petite fille a une plus grande facilité d'élocution que le garçon, qu'elle a plus de mots à sa disposition et qu'elle apprend à lire plus tôt que le petit garçon. Le développement du garçon est plus lent au début de la scolarité, mais plus tard, vers la douzième année, l'équilibre tend à s'établir et l'on constate, généralement, que le garçon est supérieur à la jeune fille pour les forces réfléchies de l'esprit et, en particulier, pour le raisonnement rigoureux qu'exigent les sciences exactes.

Bien que la connaissance du latin soit très répandue, on fait, paraît-il, peu d'études à base classique. L'Américain veut une école pratique, utilitaire et les connaissances lui apparaissent comme autant d'instruments nécessaires pour la vie. C'est ce qui explique la tendance qu'on remarque aux Etats-Unis, où, presqu'à tous les degrés de l'enseignement, l'école élémentaire exceptée, les branches sont facultatives. En laissant à l'élève trop de liberté, on court le risque de remplacer la qualité par la quantité et de faire des études superficielles. Mais, avant tout, la spontanéité, le libre essor de l'individualité. Pour ouvrir des territoires, fonder des villes, bâtir des chemins de fer, créer des manufactures, assurer au pays de grandes destinées, il faut des citoyens hardis, novateurs, résolus et entreprenants; à ceux-là, le système de contrainte des études imposées ne vaut rien. Toute l'éducation doit préparer le jeune homme à l'action.

Aussi bien à cinq ans un enfant américain est-il déjà bien différent d'un enfant de nos pays. Nous voulons, nous, des enfants sages, obéissants, disciplinés ; les Américains veulent, avant tout, des jeunes gens d'initiative, indépendants, confiants en eux-mêmes. Tel est le caractère essentiel de l'éducation américaine.

Plus de 15 millions d'enfants, entre six et quatorze ans, reçoivent aux Etats-Unis cette instruction primaire, facultative au point de vue du choix des branches d'études. Le budget de l'instruction publique y ascende à des sommes énormes : 199 millions de dollars par an. Il est vrai de dire que le nombre des maîtres, des « teachers » est à l'avenant : 409 193, soit 131 750 « male teachers » seulement pour 277 443 « female teachers ». On voit le jour arrivé où tout le personnel enseignant sera féminisé.

La femme institutrice se multiplie. En 1870, il y avait déjà 59 femmes sur 100 instituteurs. En 1898, il y en avait 67 sur 100 en moyenne et, dans certains Etats, cette proportion est aujourd'hui de 80 pour 100.

La première chose qui frappe dans le système d'éducation des Etats-Unis, c'est la place considérable qui y est faite aux études concrètes. Les enseignements abstraits sont réduits à la portion congrue. On y fait beaucoup et de bonne géographie ; en revanche, peu d'histoire et d'orthographe. Le milieu dans lequel l'enfant vit, le milieu actuel, le monde réel, la nature en un mot, voilà ce qu'il s'agit de révéler, avant tout, au petit

Yankee. En contact permanent avec cette nature qui agit sur lui et sur laquelle il doit à son tour agir, le jeune Américain doit connaître les forces, les manifestations de la nature qu'il aura à maîtriser et à dompter.

Le directeur du Bureau d'éducation de Washington, M. W.-T. Harris, qui a rédigé la monographie sur *l'enseignement élémentaire*, a établi, sur ce point, une statistique bien suggestive, c'est celle du nombre d'heures attribuées en moyenne aux diverses disciplines du programme pendant les huit années d'études. Pour l'orthographe, cette moyenne est de 516 heures, pour la géographie de 500, pour l'histoire de 150, pour la grammaire de 300; pour l'arithmétique, elle ascende à 1190 heures. « Aucune nation, dit M. Harris, n'accorde autant de place à l'arithmétique. »

Un second point à relever dans l'éducation primaire des Etats de l'Union, c'est la prédominance accordée à ce que l'on pourrait appeler les exercices techniques de l'école, tous ceux qui ont pour but d'assurer l'habileté de la main, les branches artistiques, l'écriture et le dessin sous toutes ses formes. Et, fait remarquable, dans cette éducation des yeux et de la main, les Américains ne poursuivent pas seulement, comme il serait naturel chez un peuple utilitaire et pratique, les applications du dessin à l'industrie. Ils ont aussi souci du côté esthétique et ils désirent que l'enfant soit sensible à la beauté. Les cahiers exposés au Champ-de-Mars, avec leurs gros caractères d'écriture droite, étaient remarquables de propreté et de netteté. Quant au dessin, il y est en honneur, comme nulle part ailleurs. Un des meilleurs connaisseurs de la pédagogie américaine, M. Gabriel Compayré, recteur de l'Académie de Lyon, dit que « le dessin est roi dans les écoles d'Amérique », et il a raison. Cette supériorité incontestable de l'écolier américain dans l'art du dessin s'explique, au reste, aisément.

Nulle part, en effet, en dehors de l'Allemagne, l'herbartisme, les principes de l'enseignement éducatif des Herbart, Ziller et Stoy n'ont fait des progrès aussi rapides et aussi sûrs. Les principes de la concentration, des étapes historiques, de l'intérêt basé sur l'aperception y sont généralement appliqués et fort bien compris. Les branches qui ont pour but l'étude de la nature y sont considérées comme essentielles, comme celles vers lesquelles convergent toutes les autres et, en particulier, le dessin qui, aux yeux des Américains, est, ce qu'il devrait être partout, un exercice d'application accompagnant toutes les autres leçons. Ainsi les diverses matières du programme se prêtent un mutuel secours et, parmi celles qui offrent le plus de ressources dans l'enseignement élémentaire, le dessin doit être placé au premier rang. Nous avons déjà montré plus haut le rôle qui lui est assigné dans les jardins d'enfants où le dessin libre, première expression des idées de l'enfant, langage concret, nouveau et par excellence, est de plus en plus cultivé. A l'école primaire, il pénètre et accompagne toutes les activités scolaires. Il vient en aide à la parole du maître, il la complète et il supplée par le crayon à l'insuffisance du vocabulaire et à l'imperfection de l'élocu-

tion de l'enfant. La représentation, par des croquis simples, des objets ou des choses en rapport avec l'étude du lieu natal, de la « petite patrie », n'est pas seulement un article décoratif du programme ; c'est une réalité. Le dessin est mêlé à tous les autres enseignements. Pas une leçon d'intuition, de géographie locale, de lecture, de rédaction ou d'histoire qui ne soit illustrée par des dessins de l'élève. Grâce à l'impulsion de trois novateurs, MM. Philbrick, Perkins et Smith, le dessin a été vulgarisé et a trouvé sa véritable place dans les programmes. Puis les nouvelles méthodes, dont Prang *(Prang Rational Course)* et Liberty Tadd [1] sont les représentants les plus autorisés, ont puissamment contribué à consolider cette discipline et à la faire envisager sous son vrai jour.

Il est enfin un dernier côté de l'éducation américaine sur lequel il est nécessaire de s'arrêter. Longtemps on est allé répétant que l'Allemagne est la terre classique de la pédagogie. Cette parole semble aujourd'hui s'appliquer bien plus aux Etats de l'Union qu'aux pays germaniques, dont l'idéal social est en train de changer de direction depuis que le grand empereur a prononcé les fameuses paroles : *Unsere Zukunft liegt auf dem Wasser.* En effet sur 430 collèges et universités, les Etats-Unis ne comptent pas moins de 220 chaires de pédagogie, centres actifs d'informations et de recherches, munis de laboratoires de physiologie et de psychologie où la méthode expérimentale et les vastes enquêtes pédagogiques ou pédologiques règnent en maîtresses. Il ne faut pas oublier non plus de mentionner les établissements spéciaux connus sous le nom de *Teachers Colleges* et qui offrent de frappantes analogies avec les écoles normales supérieures françaises de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. De ce nombre est l'Ecole de pédagogie qui dépend de l'université de l'Etat de New-York. Il y aurait lieu de citer également ici le *Chicago Institute,* sorte de «pædagogium» complet, qui comprend les classes à partir du jardin d'enfants jusqu'au collège et se propose, en outre, comme but, la préparation de bons éducateurs. Cette institution, qui vient de s'ouvrir à Chicago grâce aux libéralités princières de M[me] Blaine, est placée sous la direction du colonel Parker. Elle avait envoyé à l'Exposition de Paris une superbe plaquette qui fournissait tous les renseignements désirables sur le fonctionnement de cette remarquable institution : école préparatoire, «pædagogium» proprement dit, école d'été et cours publics. Il y a en Amérique des facultés d'éducation, comme il y a des facultés de droit ou de médecine. Le *Teachers College* de New-York est une école pédagogique complète avec cours théoriques et exercices pratiques dans l'école d'application, l'Ecole Horace Mann.

Partout le mouvement pédagogique est des plus intenses. Les Etats-Unis font des efforts considérables pour assurer une préparation rationnelle de leurs 425 000 instituteurs et institutrices. Un de leurs plus grands pédagogues, Horace Mann, a prêché la bonne doctrine, il y a plus d'un demi-

[1] Voir *Educateur* du 16 et du 23 juin 1900.

41

wind blew blow hear feel

wind blew blow hear feel



One´day the wind blew hard.
It blew the leaves from the trees.
It blew the flowers and the grass.
Here is one of the leaves.
Do you think it is the leaf
of an apple tree?
Can you see the wind blow?
I can hear it in the trees.
I can feel it blow in my face.



siècle. Il a appris à ses concitoyens que, pour avoir de bonnes écoles, il fallait tout d'abord avoir de bons maîtres ; il leur a démontré l'utilité souveraine, absolue des écoles normales. Sa voix a été entendue et c'est par centaines qu'ils en ont créé dans les divers Etats. On ne néglige rien pour asseoir la situation du maître, pour l'engager à se perfectionner par l'étude et l'effort. Le maître est suivi avec sollicitude, surveillé, conseillé, protégé, félicité ou critiqué par des inspecteurs qui visitent son école, contrôlent ses méthodes et ses moyens disciplinaires. Ces inspecteurs sont

55

five six seven eight running

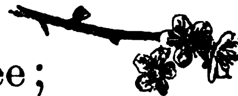
One little doll
with a pretty face;





Two rose buds
to give to Grace;

Three white blossoms
from the big plum tree;





Four small books
my papa gave to me;

Five little eggs
in one bird's nest;





Six pretty butterflies
flying to the west;

Seven busy bees
too busy to play;





Eight black ants
running in the hay.

des hommes qui ont fait leurs preuves. On s'attache à les rendre indépendants, à fortifier leur autorité, à les affranchir de l'influence des politiciens de parti, « ce fléau des démocraties », comme dit W. Harris. Deux faits expliquent le développement extraordinaire des institutions scolaires américaines : le nombre croissant des maîtres toujours plus instruits, toujours mieux préparés à leur tâche et un contrôle toujours plus sévère des études fait par des inspecteurs expérimentés et autorisés.

S'il fallait en donner une dernière raison, il faudrait la chercher dans

61

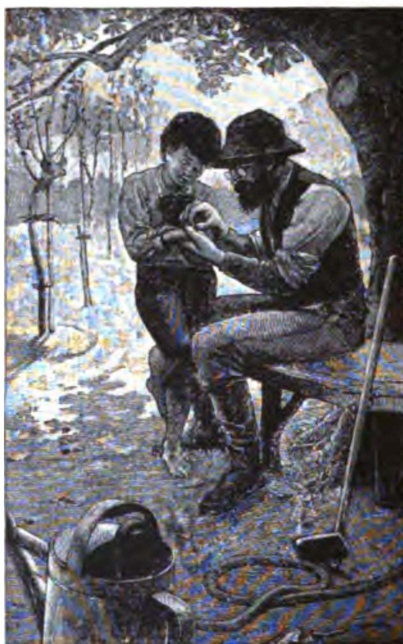
stung	cell	lazy	crooked
hurt	straw	soldiers	hatched
dust	gains	drones	beeswax
glass	wound	gardener	honeycomb

THE HONEY MAKERS.

I.

1. One day when I was in the garden a bee stung my hand.

2. I ran to the gardener. My hand hurt me so much that I could not help but cry.



I could not help but cry.

3. The gardener pulled the sting out of my hand, and washed the wound in cold water. Then he told me some pretty stories about bees and their ways, and I soon forgot that I had been stung.

les sacrifices financiers joyeusement consentis par les divers Etats. Nous avons déjà dit plus haut à quels chiffres fabuleux y ascende le budget ou plutôt les budgets de l'instruction publique. Rien n'est assez beau et assez bon pour le peuple et les enfants du peuple. Nous n'en voulons pour preuve que la série des remarquables moyens d'enseignement qui figuraient dans la section américaine et, en particulier, les livres de lecture de l'*American Book Company,* à New-York. Alors que chez nous on estime que les premières illustrations venues sont assez bonnes pour l'école — on sait



Painting by J. F. Herring.

farm	yard	eats	pigs	grass
barn	hay	ducks	hen	doves

This is a farm yard.
Hay is in the barn.
Do doves like hay?
One horse is in the barn.

See the pigs and hens.
Who eats the hay?
Do ducks eat grass?
Horses eat hay.

Who eats the hay?

63

pourtant en trouver de superbes pour orner les ouvrages de la littérature mondaine — on s'attache aux Etats-Unis à n'offrir à la jeunesse que ce qu'il y a de meilleur et de plus esthétique dans tout ce qui a trait à l'enseignement par l'aspect.

Ces classiques forment une série de huit volumes, à l'usage des écoles primaires et secondaires. Les clichés que nous faisons figurer ci-dessus

68

14. "Oh, my name is Sir Wolf," said the beast, "and I am an old friend of your mother's. She knows me very well."

15. "I am glad to see you, Sir Wolf," said the child. "But I must not stop to talk."



"I am glad to see you, Sir Wolf."

16. The Wolf would have carried her off then, but he heard some woodcutters near by, and he was afraid they might see him. So he smiled, and said, "Where are you going with your basket, little lamb?"

donneront une idée approximative de la beauté de ces manuels[1]. Nous disons approximative, car les illustrations américaines sont coloriées et du goût le plus délicat. Le papier, l'impression, la reliure, tout est irréprochable. De plus, la marche suivie est fort bien graduée, rationnelle, les sujets étant pris dans le monde qui entoure l'enfant, dans le milieu actuel, source d'intérêt jamais tarie pour l'enfant.

[1] Ces séries de manuels ont d'ailleurs été achetées par les deux experts fédéraux envoyés à Paris. Elles peuvent être consultées dans l'une ou l'autre de nos six expositions scolaires permanentes.

124



The train will be here very soon. Flora says good-bye to her friends. She thinks of all the good people who have been so kind to her.

What does she say to the house, the garden, the fields, and the green meadows?

She says, "Good-bye! Good-bye! I love you all."

The ducks among the water lilies, the lambs on the grassy hill, and the robin with the speckled breast will all miss Flora.

And we shall miss her, too.

La Grande-Bretagne.

L'exposition anglaise attirait moins et retenait moins les regards que celle des Etats-Unis. Etait-ce inhabileté de la part des organisateurs de cette section ou insuffisance des fonds qui, paraît-il, avaient été parcimonieusement mesurés, ou encore que les Anglais n'ont pas ce qu'un de leurs compatriotes appelle « le génie de la symétrie logique », nous ne savons pas ; il manquait à cet exhibit cette unité et cette harmonie qui caractérisaient la section américaine.

Peut-être aussi que ce caractère hétérogène doit être cherché dans la nature si compliquée et si spéciale des programmes anglais qui, on le on le sait, distinguent :

1° des sujets obligatoires ;

2° des sujets dits « de classe » ;

3° des sujets dits « spécifiques ».

Tous les élèves doivent étudier les sujets obligatoires, c'est-à-dire la



Enfants occupés à des travaux variés.

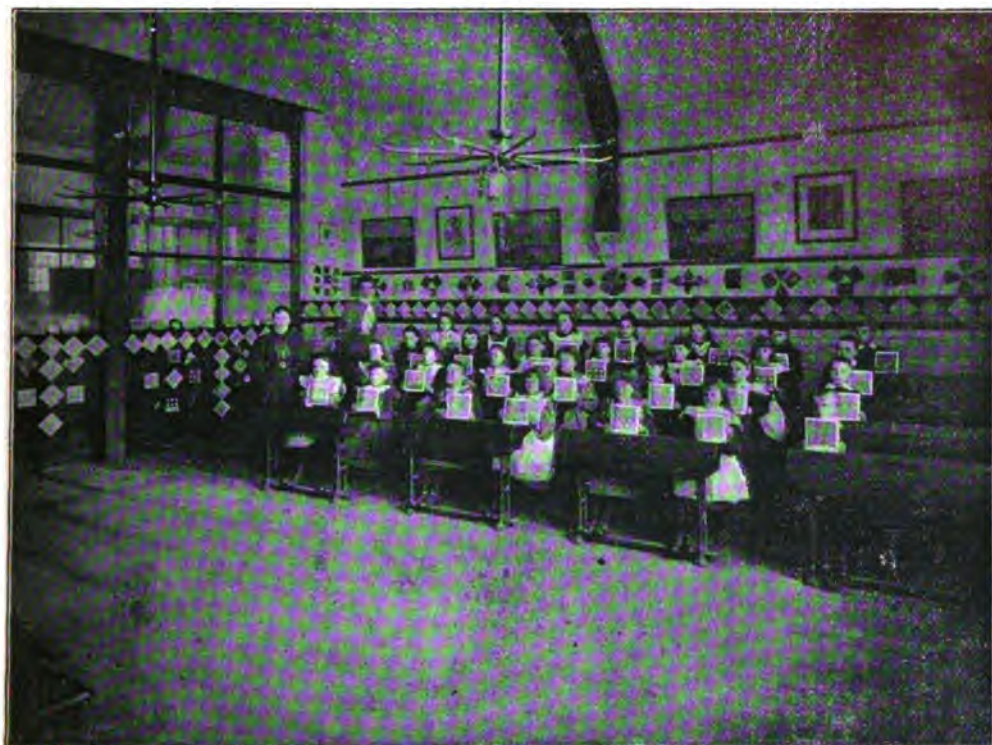
lecture, l'écriture, l'arithmétique, la couture (pour les filles), le dessin (pour les garçons), plus un sujet « de classe »; ces sujets sont ainsi appelés parce qu'ils doivent être enseignés à toute une classe d'élèves, tandis que les « sujets spécifiques » ne sont destinés qu'à des élèves choisis.

* * *

On sait le rôle considérable joué dans l'éducation anglaise par les exercices physiques, au sens le plus général du mot. Les Anglais y voient tout d'abord, l'éducation de l'œil et de la main, propre à favoriser l'habileté technique par le travail manuel et le dessin et, en second lieu, les exer-

cices corporels proprement dits, par la gymnastique et les jeux nationaux.

Fidèles au programme esquissé par Locke dans les *Pensées sur l'éducation,* les Anglais honorent le travail manuel. Locke avait dit : « Je n'hésite pas à le dire, je voudrais que mon gentilhomme apprît un métier, oui, un métier manuel ; je voudrais même qu'il en sût deux ou trois, mais un particulièrement », et Rousseau devait reprendre cette même idée avec insis-



Modelage de l'argile (Clay modelling).

tance et énergie : « Souvenez-vous que ce n'est point un talent que je vous demande : c'est un métier, un vrai métier, un art purement mécanique, où les mains travaillent plus que la tête. » Cette tradition est arrivée jusqu'à nos contemporains de l'Angleterre. Les Anglais vont plus loin et prétendent même avoir frayé des voies nouvelles à cet enseignement. Ils croient qu'en France on oublie trop le but éducatif de ces exercices et que l'école n'est pas là pour faire l'apprentissage des enfants. Nous avons cependant vainement cherché ces progrès réalisés par les Anglais. Ce qu'il y a de plus clair dans leur enseignement de travaux manuels, c'est l'abandon presque complet du système suédois ou *slöjd*, auquel on fait les reproches suivants :

1° L'usage trop fréquent du couteau, instrument très imparfait ;

2° L'usage également excessif du papier de verre, détruisant les habitudes de précision et de confiance en soi ;

3° L'association trop peu effective du dessin et du travail manuel.

On reconnaît pourtant au *slöjd* le mérite d'avoir fixé au travail manuel son rôle éducatif et dissipé l'idée courante que l'instruction manuelle est [illegible] et qu'elle constitue le commencement de l'apprentissage professionnel.



Montage du papier (Paper mounting).

* * *

Le dessin occupe dans les écoles anglaises à peu près la même place que chez nous. Il y est enseigné à raison de deux ou trois heures par semaine. Après s'être longtemps contenté du dessin d'imitation ou du dessin géométrique, les Anglais recommandent aujourd'hui l'exécution de dessins dans lesquels les formes naturelles des plantes sont traitées largement comme motifs d'ornementation. Ces dessins sont exécutés à main levée au tableau noir avec de la craie ordinaire ou avec de la craie de différentes couleurs, sur de la toile ou du papier brun foncé, ou encore au pinceau *(Brushwork).* Souvent on commence par le dessin au tableau noir

pour passer ensuite au papier, comme, de son côté, la reproduction à la craie de trois couleurs sur fond brun, semblable à l'enduit Mauchain, est elle-même suivie du travail au pinceau.

Un instituteur anglais explique comme suit la marche de cet enseignement et en montre les résultats :

« Chaque forme élémentaire, — l'ovale est la forme essentielle, — est d'abord démontrée au tableau noir ; les élèves sont ensuite invités à la



Workshop (Atelier).

reproduire, puis à en faire un groupement symétrique. De peur qu'ils n'oublient la relation du dessin avec la vie, on leur fait composer eux-mêmes de petits herbiers, et on les aide à retrouver, dans les feuilles, les plantes et les fleurs, les formes simples qu'ils sont habitués à reproduire. » On les amène ainsi, d'une part, à saisir, dans un objet naturel, le trait caractéristique, et à le rendre par le dessin ; d'autre part, on fait appel, pour les combinaisons, à leur faculté créatrice. Par l'emploi de la couleur, dès les premiers exercices, on ouvre leurs yeux à la couleur dans la nature. « C'est avec plaisir, dit l'instituteur, que je trouve dans la cour un groupe d'élèves admirant les gloires d'un coucher de soleil, ou suivant, sur les maisons voisines, les jeux de la lumière et de l'ombre ». En même temps s'éveille en

eux le désir de reproduire ce qu'ils voient : « quelques-uns ont des carnets où ils dessinent une feuille ou tout autre objet qu'ils pourront incorporer dans leurs compositions. La somme de travail faite à la maison est considérable ».

Il y a là, conclut l'instituteur, un moyen effectif de cultiver l'imagination artistique, dont manquait notre enseignement élémentaire. La conscience de leur force créatrice, qu'acquièrent ainsi les enfants, éveille en



Dessin à main levée au tableau noir.

eux « cette joie que trouve l'artiste dans son travail, et l'enthousiasme s'étend à tous les élèves et à tous les travaux scolaires ».

Ainsi les Anglais ne commencent pas par le dessin d'après nature. Ils estiment que ce genre de dessin est peu conforme aux tendances de l'enfant. « Représenter les objets comme ils apparaissent est très difficile ; exprimer sa connaissance par des lignes est aisé. Le premier dessin qu'un enfant fait d'un homme n'est pas une représentation, mais l'expression de ses connaissances en signes, et ces signes sont des lignes. Fréquemment l'enfant met deux yeux au profil, car il sait que l'homme a deux yeux, et nous dit *ce qu'il sait,* non ce qu'il voit... Des lignes droites sont là pour le nez et la

bouche, les bras et les jambes, mais ne les représentent pas. Les jambes sont droites, comparées au corps, et n'ont pas d'épaisseur. »

L'auteur de l'article d'où nous tirons ces remarques intitule son étude l'*ABC du Dessin* et montre que, même dans le griffonnage du petit enfant, nous pouvons distinguer l'élément essentiel de toute forme vivante, l'*ovale*.

Le modelage paraît aussi avoir sa place dans les écoles anglaises. Ainsi. à la *Norland Place School*, pour donner une idée des termes géographiques, on fait modeler par l'enfant des reliefs en argile. D'après ce relief, il exécute un dessin et, à côté de ces signes conventionnels, il écrit la définition. Ce ne sont pas là, certes, des exercices puérils. Que de fois n'est-on pas appelé à constater que, malgré les cartes et les explications, les élèves se font une idée fausse du relief du sol et des accidents géographiques !

* * *

L'Angleterre est, on le sait aussi, la terre sainte des exercices corporels et des jeux athlétiques. Ce qu'on sait moins, c'est que l'éducation physique a été assez négligée à l'école primaire proprement dite, jusqu'à ces derniers temps. Il faut bien dire que le *foot-ball* et le *cricket*, les jeux de prédilection des classes dirigeantes, sont faits pour les riches. Aussi bien s'est-on ingénié à trouver une suite d'exercices propres à occuper tous les élèves d'une classe et n'exigeant pas d'appareils trop coûteux. Une série de photographies représentaient, dans la section anglaise, des classes entières d'enfants de tous les âges scolaires exécutant des mouvements simples des membres ou du torse, des marches diverses. L'outillage est des plus simples : tout au plus, dans les classes supérieures, se sert-on d'haltères et de cannes. Dans les écoles de filles, les élèves tiennent dans leurs mains une sorte d'écharpe qu'elles laissent flotter avec grâce au-dessus de leur tête (Scarf-drill). Les principes de la gymnastique suédoise prévalent ici partout : fournir une récréation saine, soumise à une discipline et favoriser la croissance harmonique du corps. L'essentiel n'est-il pas que chaque exercice réponde à un but physiologique déterminé ? Le décorum, l'effet sont secondaires. L'acrobatie est exclue de la gymnastique. Les mouvements ne doivent être ni difficiles, ni compliqués. La vertu du système réside dans la progression et l'ordre des exercices.

La *natation* figure au programme des écoles anglaises. On pouvait voir au Champ-de-Mars une belle photographie envoyée par le School Board de Leeds représentant une leçon de natation donnée à toute une classe, dans une piscine. La statistique nous apprend que, l'année dernière, dans les écoles communales de Londres, 30 000 garçons et 8000 jeunes filles ont pris part aux leçons de natation. Plus de 8000 garçons et 1800 jeunes filles ont appris à nager. L'association de natation des écoles de Londres a même institué un diplôme spécial, qui a été distribué aux meilleurs

INSTRUCTION IN PHYSICAL EXERCISES



Attention.



1st Exercise



2nd Exercise



3rd Exercise



4th Exercise



5th Exercise



6th Exercise



7th Exercise

INSTRUCTION IN PHYSICAL EXERCISES.



8TH Exercise



9TH Exercise



10TH Exercise



11TH Exercise



12ND Exercise



14TH Exercise



15TH Exercise
SIDE LUNGE.



15TH Exercise
FORWARD LUNGE.



16TH Exercise

[illegible] 120 [illegible] 40 filles. La distance à atteindre était de [illegible] mètres.

[illegible] les *alertes* données en classe [illegible] des élèves. Sans avertis-[illegible] tout à coup le signal [illegible] et en deux ou trois [illegible] par groupes ou par classes à



Piscine scolaire (Type of a school swimming bath).

des endroits déterminés, dans les préaux ou ailleurs. Tout doit se passer dans le plus grand ordre. Cette pratique est destinée à éviter la panique et l'affolement en cas d'incendie, à habituer les élèves à se maitriser et à obéir vivement sans bousculade et sans bruit. L'alerte est surtout de mise dans les grands groupes scolaires des villes où 1500 élèves sont quelquefois réunis dans le même bâtiment, à trois ou quatre étages différents.

Un essai de ce genre a été tenté, en octobre 1901, à l'Ecole industrielle et Gymnase scientifique de Lausanne où le bâtiment a été évacué en moins de trois minutes après le signal d'alarme. Exercice utile, surtout dans les vieux locaux, où les dégagements sont étroits et peu nombreux, et qui mérite d'être encouragé et imité ailleurs.

Il semblerait donc, à tout prendre, que les Anglais entrent dans la bonne voie en adoptant les principes de la gymnastique suédoise et en démocratisant les exercices physiques qui ne sont plus l'apanage exclusif des classes privilégiées. On a beaucoup parlé, en ces dernières années, de la prétendue supériorité intellectuelle et morale des Anglo-Saxons, supériorité qu'ils tiendraient du développement intense et presque exclusif donné aux exercices du corps. Il y a, pensons-nous, de nombreuses réserves à faire sur ce point. Nous ne croyons pas, avec certains fanatiques, que les exercices physiques et les jeux scolaires formeront le fond de nos futurs programmes scolaires et que le foot-ball, le lawn-tennis, le cricket, la boxe, la lutte, la paume, l'aviron, les sports de toute espèce, en plaine et à la montagne, sur terre ferme et sur l'eau, seront les moyens d'enseignement les plus féconds de la pédagogie nouvelle. A en croire certains pédagogues-sportmens, ramer, diriger les bateaux à voiles, pêcher, chasser, monter à cheval, nager, boxer, lutter, faire des armes, telles seront les occupations de la jeunesse masculine et peut-être même féminine, d'ici à un demi-siècle.

A peine ose-t-on objecter les défauts que peut engendrer cette pédagogie du biceps, cette préoccupation constante de la vie physique, cette manie de la muscularité. Et pourtant il y a plus de deux mille ans que Platon traçait déjà le portrait peu flatteur de l'homme qui n'exerce que son corps et qui vit « sans grâce ni politesse ». Si cette éducation endurcit le corps et trempe le caractère, ne doit-elle pas aboutir parfois à faire des hommes grossiers, des butors ?

N'exagérons rien et surtout ne tombons pas dans l'anglomanie :

Du « lawn-tennis », pas trop n'en faut :
L'extrême en tout est un défaut.

*
* *

L'enseignement ménager, celui qui apprend aux futurs pères et mères de famille à tenir convenablement une maison, un ménage, à y faire régner l'ordre, la propreté, l'hygiène, le bon goût, à ne faire aucune dépense inutile, à se contenter de ce que l'on a et à tirer le meilleur parti possible des ressources dont on dispose, est aussi en grand honneur au-delà de la Manche.

Les travaux à l'aiguille ont été imposés dès 1862 ; la cuisine a été introduite dans les programmes dès 1882 ; le blanchissage et l'hygiène domestique, un peu plus tard. On a même inauguré en Angleterre un enseignement des *Sciences domestiques* traitées expérimentalement : leçons de coupe, de couture, de cuisine, de lessive, de pansement des blessures, de soins à donner aux malades en attendant le médecin. On remarquait dans la section anglaise de nombreuses photographies représentant ces divers exercices. Ce n'était pas le coin le moins intéressant de cette exposition.

L'enseignement de la cuisine, qui a pour but de faire quelque chose pour le confort du *home*, d'amener une moralité plus haute et une santé meilleure parmi les masses, retenait l'attention. L'enseignement est surtout pratique. On explique cependant les « pourquoi » et les « parce que » des procédés. On apprend aux jeunes filles à préparer les plats habituels des classes ouvrières du voisinage et la nourriture des malades. Une grande attention est apportée à la propreté, à l'ordre et à l'économie. Les élèves



[illegible]

[illegible] lavage de la vaisselle. [illegible] magasins et au marché et [illegible] Les cours durent [illegible] vingt minutes d'exercices [illegible] groupées par cours de 54, et [illegible] L'on compte 54 [illegible] 100 enfants à la fois. [illegible] Les élèves confectionnent [illegible] présentés à la [illegible] 700 [illegible]

[illegible] au prix de revient. Ils

sont achetés quelquefois par les maîtresses qui désirent prendre à l'école leur repas de midi ou bien ils servent pour les enfants pauvres des cuisines scolaires.

Sur un point notamment de l'enseignement ménager ou de l'éducation ménagère, l'Angleterre est en avance sur les écoles similaires du continent. En effet, l'enseignement est donné dans les écoles de cuisine par des professeurs spéciaux formés dans les 57 *écoles normales de cuisine*. Ces cours normaux durent six mois. Le diplôme complet est obtenu après un examen théorique sur la chimie de l'alimentation, et un examen pratique, comprenant une démonstration devant une classe et une préparation culinaire. Il y a aussi un diplôme restreint qui permet à une institutrice d'enseigner la cuisine dans sa propre école ou dans une école du soir.

Pour le blanchissage, le personnel est formé dans 21 écoles normales spéciales, dont 19 sont réunies aux écoles normales de cuisine. Les cours durent trois mois. A la fin de ces derniers, il est également délivré soit un diplôme complet, soit un diplôme restreint. Londres enfin a une école supérieure de *Science domestique*.

En Suisse, nous n'avons pas encore d'écoles normales de cuisine publiques. Celles qui existent dans notre pays ont été fondées par la *Société d'utilité publique des femmes suisses*, dont le siège est à Lenzbourg, ou par l'initiative privée. Ce sont :

1° *A Berne*, rue Zæhringen, 14, Mlle Bertha Trüssel, directrice. Durée du cours 6 mois ; 110 francs pour leçons, nourriture, chambre et blanchissage. Conditions spéciales pour jeunes filles pauvres. Leçons sur l'hygiène et sur la valeur nutritive des aliments, car cette école forme aussi des maîtresses d'économie domestique. Très bien située, cette maison reçoit de nombreux pensionnaires toute l'année et fournit des repas en ville, ce qui donne l'occasion aux élèves d'apprendre la cuisine ordinaire et la cuisine fine, le service des chambres et celui de table. Culture d'un jardin potager.

2. *A Boniswyl*, sur le lac de Hallwyl (Argovie). La durée du cours est de 5 mois. 100 francs pour les leçons, nourriture, chambre et blanchissage. Prix réduit pour enfants placés par les communes. L'école reçoit des pensionnaires pour l'été, à prix très modique, ce qui procure aux élèves l'occasion d'apprendre la cuisine, le service des chambres et celui de table.

3. *A Fribourg*. Mme Keller, directrice. Durée du cours : 5 mois. Prix 10 à 30 francs par mois, selon les moyens des élèves. Cours gratuits de français pour les élèves de langue allemande.

4. *A Aubonne*. Institution de la *Chautanne*. Durée du cours, 6 mois. Directrice, Mme Desbaillets.

5. *A Lenzbourg* (Argovie). Durée du cours 3 mois. Prix 70 francs tout compris. Prix réduit pour les élèves pauvres. L'école fournit à la cantine de la pâtisserie, des desserts, etc. Culture soignée des légumes par les élèves de l'école.

6. *A St-Gall*, Sternenackerstrasse, 7. Durée du cours 5 mois. Prix 100 francs tout compris. Selon les circonstances, on y reçoit des élèves à moitié prix ou même gratuitement. L'école renferme une pension pour dames desservie par les élèves.

7. *A Weggis*, sur le lac des Quatre-Cantons. Durée du cours 4 mois. Prix 180 francs, etc.

Dus à l'initiative privée, ces divers établissements ont pris une extension rapide et considérable. C'est la preuve qu'ils répondaient à un besoin. Le temps n'est probablement pas très éloigné où les cantons et la Confédération, qui subsidient l'enseignement professionnel féminin, s'intéresseront à la création d'écoles normales publiques destinées à former des maîtresses d'enseignement ménager et d'économie domestique.

*
* *

Il y a bientôt trois siècles que John Locke, dans ses *Pensées sur l'éducation*, élaborait le programme des études à faire suivre à la jeunesse et se laissait déjà guider dans ce travail par le principe utilitaire, que Rousseau, en fidèle disciple de l'auteur de l'*Essai sur l'entendement humain*, devait étendre encore et ramener à cette question qui, à ses yeux, primait tout : « A quoi cela est-il bon ? » A en croire Locke, seul le savoir positif, réel, directement applicable acquiert de l'importance. L'instruction de forme, de luxe doit être proscrite ou, à tout le moins, réduite le plus possible dans les plans d'étude. Ces idées ne se sont point perdues encore : elles sont arrivées jusqu'à nous et ont fait du peuple anglais une nation de marchands, de commerçants, d'explorateurs et de conquérants. Cette conception de l'éducation a trouvé un ardent défenseur dans un de nos contemporains, M. Herbert Spencer. Elargissant le débat, il l'a transporté sur la lutte entre les anciens et les modernes, entre l'humanisme et le réalisme en éducation. La science, suivant Spencer, doit être proclamée à la fois la plus précieuse et la plus belle des disciplines, et à cette question primordiale qu'il se pose : « Quel est le savoir le plus utile ? » il répond sans hésitation : « C'est la science, l'ensemble de la science, toutes les sciences. »

Spencer trouva un contradicteur, entre autres, dans Stuart Mill, qui, dans ce débat entre l'universalité des sciences et les humanités classiques, se refusait à sacrifier l'un à l'autre deux éléments également indispensables de l'éducation. Dans un discours célèbre à l'université de Saint-André, il s'écriait un jour (c'était en 1866 déjà) : « Demander si c'est aux langues ou aux sciences qu'il faut faire appel pour organiser l'éducation générale, cela équivaut à rechercher si les peintres doivent être dessinateurs ou coloristes, si un tailleur doit faire des habits ou des pantalons : pourquoi pas les deux ? répondrai-je. »

La controverse, on le sait, est loin d'avoir pris fin et cette question

mettra, à vues humaines, encore beaucoup de temps à être définitivement réglée.

Quoi qu'il en soit, dans l'élaboration de leurs programmes, les Anglais semblent bien continuer aujourd'hui les traditions de Locke et suivre plutôt Herbert Spencer qu'Alexandre Bain. Il y a dans les plans d'étude des lacunes que nous avons de la peine à nous expliquer. L'enseignement historique, par exemple, est réduit à la portion congrue ou même il fait complètement défaut. Il en est de même de l'instruction civique. C'est le cas à Birminghan, à Leeds, dans le Pays de Galles. Les Anglais entendent vivre dans le présent et l'histoire étrangère semble ne pas les intéresser. On s'étonne à bon droit de l'absence même de l'histoire nationale, ce recueil de « commérages » sur les morts, qui n'offre pas plus d'intérêt que des « cancans » sur des vivants, dit Spencer. C'est à peine si elle figure, quelques récits du livre de lecture mis à part, dans les cours complémentaires et dans les cours d'adultes.

Même négligence à l'égard de l'enseignement de là langue maternelle et, en général, de toutes les langues, mortes ou vivantes. Cette mise à l'arrière-plan de la langue se constate à tous les degrés de l'enseignement, de l'école du peuple à l'université. Sans doute, on lit à l'école anglaise, mais on n'est pas obligé d'étudier les lois de la langue, d'en faire la synthèse dans ce code que nous appelons la grammaire, et les exercices de rédaction sont très rares. L'anglais, en Angleterre, est presque une branche facultative. Voilà qui est fait pour nous étonner, mais qui s'explique. Là encore, les fils d'Albion vont à l'école de Spencer, qu'on peut considérer comme le continuateur de la lutte contre l'instruction livresque. Le rôle des livres est simplement « supplémentaire ». Les livres ne sont que des instruments indirects de connaissance, auxquels on ne doit recourir que quand les moyens directs viennent à manquer. Lire, dit Spencer c'est « voir par procuration » ; mieux vaut voir par soi-même, et observer la nature et la vie de ses propres yeux. « L'écolier n'ouvrira un livre que quand la maison, le jardin, la rue n'auront plus rien à lui enseigner. »

Ce qui achève de caractériser l'esprit général de l'enseignement, c'est la manière dont se font les examens. Nous donnons ici, d'après A. Guillaume, un petit tableau des questions posées. Comme on le verra, le programme est très limité. Le candidat doit répondre, brièvement, à un nombre déterminé de questions précises. Rares sont les idées générales. Il s'agit d'un examen des *Pupil-teachers* de 3me année, c'est-à-dire de jeunes gens qui, dans un an, feront leurs examens d'admission aux écoles normales.

Géographie. (Durée de la composition, $^{3}/_{4}$ d'heure. Répondez aux questions 1 et 2 et à deux autres.)

1. Comparez les caractères physiques de l'Afrique du Sud avec ceux de l'Australie.

2. Expliquez les termes : Karroo, Llano, Prairie.

3. Montrez, d'après la géographie du Canada et de l'Afrique du Sud, la relation entre le climat et certaines productions.

4. Où sont Ballarat, la Nouvelle-Orléans, Port-Elisabeth, Bathurst, Kingston, Dunedin, Saint-Louis ? Quelle est l'importance spéciale de chacune de ces villes ?

5. Décrivez la frontière entre le Canada et les Etats-Unis. Faites un croquis.

Eléments des sciences. ($^1/_2$ heure. Répondez seulement à *trois* des cinq questions.)

1. Comment pouvez-vous obtenir un composé d'oxygène et de fer ? d'oxygène et de carbone ? d'oxygène et d'hydrogène ? Dans chaque cas, nommez le composé obtenu.

2. Expliquez comment il se fait que la chaux est quelquefois employée pour adoucir l'eau.

3. Décrivez la forme des cristaux que forme la silice pure. Donnez leur nom vulgaire. Nommez des substances qui contiennent une grande quantité de silice.

4. On place sur une table une boussole et un barreau aimanté ; on approche un des deux pôles de l'aimant du côté nord-est ; l'aiguille de la boussole se tourne alors vers le nord-ouest. On place alors une barre de fer non aimantée de la même longueur que l'aimant le long de celui-ci : l'aiguille de la boussole se tourne maintenant presque au *nord* [1]. Expliquez ces faits.

5. Une personne allant de Londres en Californie regarde de temps en temps la boussole. Quels écarts du *vrai nord* remarquera-t-elle dans le cours du voyage ?

Anglais. (1 $^1/_4$. Les élèves ont étudié le *Jules César* de Shakespeare).

1. Paraphrase d'un passage de *Jules César* (la pièce unique portée au programme).

2. Analyse grammaticale et logique d'un passage de la même tragédie.

3. Etymologie et sens de 8 mots d'origine française ou latine.

4. 4 expressions incorrectes à corriger.

5. Comparez les caractères de Brutus et de Cassius.

On le voit, il s'agit souvent dans ces questions du « nord », du « vrai nord », que l'Anglais tient beaucoup à ne perdre jamais, rarement de lettres, d'analyses des auteurs, d'interprétation serrée des textes. La littérature est quasi chose suspecte. Comment pourrait-on délaisser les sciences, pour perdre son temps à lire des romans ou des poésies ? La littérature n'est bonne qu'à raison du plaisir qu'elle peut procurer. Les lettres ne sont qu'un amusement et, avec Spencer, il les sacrifierait volontiers toutes, n'était que, sans les études littéraires, la conversation serait languissante et pauvre, et que les écrivains ne sauraient plus « faire de métaphores ».

[1] C'est nous qui soulignons.

Condorcet n'a-t-il pas déjà dit longtemps avant le philosophe anglais : « Que cent hommes médiocres fassent des vers, cultivent la littérature et les langues, il n'en résulte rien pour personne ; mais que vingt s'occupent d'expériences et d'observations, leurs travaux auront le mérite d'une utilité réelle ! »

Italie.

Ici encore nous ne faisons qu'esquisser un bien vaste sujet renvoyant le lecteur aux excellents ouvrages de M. Charles Dejob qui connait l'italien et l'Italie mieux que personne [1].

L'organisation des écoles italiennes est de date toute récente. Les *Instructions et programmes*, où ont été revisés et remaniés les programmes de 1888, ne datent que de 1894 et c'est l'année suivante qu'a paru le Règlement général pour l'instruction élémentaire par lequel ont été coordonnées et unifiées les dispositions inscrites dans les lois, règlements ou décrets antérieurs.

Des séries de photographies nous montraient que, dans les grands centres, les bâtiments scolaires sont conformes aux exigences modernes, propres, bien aérés et éclairés. Le mobilier, l'outillage, le matériel d'enseignement est à l'avenant. Mais on cherchait en vain des plans et vues d'écoles de village. Si les chiffres donnés par la statistique sont vrais, on comprend que ces représentations fissent défaut. Sur 32 232 locaux scolaires existant en 1898, 2291 seulement peuvent être considérés comme bons, 17 000 comme médiocres, 11 000 comme absolument mauvais.

Les travaux exposés dans la cathédrale de la rue des Nations laissaient l'impression que quelque chose manquait dans ce tableau d'ensemble, notamment les humbles, mais si utiles écoles de la campagne, celles des masses populaires.

Trop souvent encore, en Italie, l'école est installée d'une manière défectueuse ; la situation matérielle des maîtres est insuffisante ; les communes, dont dépendent malheureusement l'école et les instituteurs, trop souvent aussi indifférentes ou négligentes.

3000 instituteurs sont notés comme incapables. Il n'y a rien là d'étonnant puisque 2260 exercent sans diplôme aucun. Les traitements (700 à 900 francs pour les instituteurs des écoles rurales et 560 à 720 pour les institutrices) sont dérisoires.

Les instituteurs retraités vivent dans la misère. On signalait naguère un vieux maître qui n'a pour vivre que sa pension de 360 francs sur lesquels l'Etat prélève encore 36 francs d'impôt ! Beaucoup de ces pensions ne dépassent guère une centaine de francs par an.

Cette situation précaire provient du fait que l'école est une institution communale dépendant exclusivement des municipes, souvent mal disposés, pauvres ou insolvables.

[1] *L'Instruction publique en France et en Italie au XIXme siècle*. Paris, A. Colin.

Nous devons, toutefois, une mention spéciale à une œuvre complémentaire de l'école, celle des *Colonies alpines*, fondées à Turin et qui ont pour but de procurer aux écoliers indigents et maladifs un séjour de deux mois dans la montagne. En huit années, le capital de l'Association est monté de 600 à 200 000 francs. Il y a un type de colonies de vacances qui se rapproche beaucoup de nos institutions suisses et qui mérite de fixer l'attention.

En somme, les progrès réalisés sont profonds et nombreux ; mais le pays du Dante semble être en ce moment en pleine renaissance pédagogique. Les maîtres comprennent qu'ils ne sortiront de la situation qui leur est faite qu'en agissant eux-mêmes et en fondant une vaste association des instituteurs et institutrices du pays. Aide-toi, le ciel t'aidera. Là est le salut pour eux. Le jour où cette sorte de ligue nationale aura réussi à placer l'école sous l'autorité directe de l'Etat, à faire de l'instituteur un véritable fonctionnaire de l'Etat et non plus de la commune, un grand pas en avant aura été fait et l'école italienne prendra enfin son essor.

Japon.

Les écoles japonaises se ramènent à cinq types : le jardin d'enfants, l'école primaire, l'école moyenne, l'école professionnelle et l'université. Dans ces cinq groupes, le Japon avait exposé et tenu de montrer à la vieille Europe les progrès aussi rapides que considérables accomplis depuis trente ans. Les Japonais ont fait preuve, à cette occasion, comme dans les autres, d'un sens remarquable d'organisation et d'une singulière habileté de mise en scène.

Pourtant leur exposition était fort restreinte, mais leurs graphiques — ils sont nos maîtres en statistique — donnaient une idée très claire et très complète des progrès et de l'état actuel de l'instruction dans ce pays.

Le premier de ces tableaux montrait comment se fait le « raccordement » ou le lien qui existe entre les écoles des divers ordres, comment elles font suite les unes aux autres, se recrutent les unes des autres. On sait quel est l'âge d'admission, celui de sortie et la filière par où doit passer le petit Japonais, depuis l'école maternelle jusqu'au moment où il est étudiant régulier dans une des sept facultés de l'université de Tokio.

De trois à six ans, l'enfant fréquente le jardin d'enfants. Le gouvernement veille sévèrement à ce que les enfants n'entrent à l'école primaire qu'à l'âge de six ans révolus.

L'école primaire existe sous trois formes : a) *l'école primaire générale* à 4 classes dont les cours sont suivis annuellement pendant 32 semaines par tous les enfants de 6 à 10 ans. Le programme parcouru est à peu près le même que chez nous ; b) *l'école primaire supérieure* à 4 classes, suite et complément de la précédente, à tendance déjà nettement professionnelle, avec des leçons d'anglais, d'agriculture et de commerce ; c) *l'école des*

pauvres à 3 classes. Elle remplace l'école primaire générale dans les localités très éloignées ou trop pauvres pour entretenir des écoles à quatre classes.

Toutes les écoles officielles — à l'exception des écoles des pauvres — sont payantes. En 1889, il y avait au Japon 28 421 écoles (25 799 publiques, 1600 privées et 23 d'Etat), avec 92 963 maîtres, qui enseignent 4 247 341 élèves. Le budget de l'instruction publique, de 50 millions qu'il était en 1886, a passé aujourd'hui à 95 millions de francs.



Cour de récréation.

Les Japonais suivent de près ce qui se passe dans nos pays européens. Les ouvrages de l'Américain Wickersham ont été traduits en japonais dès 1874. Puis ce fut le tour de Herbert Spencer, d'Alexandre Bain, (Education as a science), de J.F. Herbart et de ses disciples, Stoy, Lindner, Kern, Rein.

Le Japon « herbartise » sur toute la ligne. Beaucoup de pédagogues se sont inspirés des idées du philosophe allemand. La pédagogie scientifique, l'enseignement éducatif y sont en grand honneur. D'autres auteurs allemands, en dehors de l'école de Herbart, Rosenkranz et Dittes, le fondateur du « Pædagogium » de Vienne, y ont également trouvé des traducteurs.

La pédagogie française n'y est point ignorée non plus, puisque Fouillée

et Guyau ont attiré l'attention des éducateurs et que Gabriel Compayré est traduit et fort apprécié.

L'école japonaise est donc aujourd'hui en cours d'évolution. Encore vacillante et tiraillée entre diverses écoles étrangères, elle finira sûrement par trouver sa voie, car il ne faut pas perdre de vue que si l'état scolaire actuel des nations européennes s'est développé progressivement pendant les derniers siècles et qu'il est la résultante de l'expérience et des efforts de plusieurs générations, les écoles japonaises, elles, au contraire, ont été créées de toutes pièces dans ces dernières décades par la volonté ferme et intelligente de ses hommes d'Etat.

Mexique.

Ce pays est en pleine réorganisation pédagogique. Le Ministère de la justice et de l'instruction publique, à Mexico, avait exposé la législation de l'instruction primaire publique dépendant du Gouvernement fédéral, et la plupart des gouvernements avaient envoyé des travaux scolaires qui témoignent des efforts de ce peuple dans le domaine de l'éducation. Les documents d'Oaxaca, de Xalapa (ces derniers envoyés par un Suisse, Henri Rebsamen, fils du directeur bien connu de l'école normale de Kreuzlingen, mort il y a un an dans l'Etat de Veracruz) étaient des plus suggestifs.

Il faut reconnaître aussi que l'exposition scolaire mexicaine avait un organisateur de talent, M. Ferrari Perez, avec lequel nous avons eu les meilleurs rapports, un ami enthousiaste de notre pays et auquel nos compatriotes qui ont des intérêts dans la république américaine peuvent s'adresser en toute confiance.

Norvège.

Nous tirons les quelques renseignements utiles sur cet intéressant pays du bel ouvrage officiel publié à l'occasion de l'exposition universelle de Paris : *La Norvège*. Christiania, Imprimerie centrale. L'instruction publique y a été traitée par M. J. Heiberg. Au reste, l'exposition scolaire norvégienne, fort coquettement installée, permettait de se rendre rapidement compte du fonctionnement des institutions scolaires du second pays de la couronne scandinave.

La dernière loi sur l'instruction publique porte la même date que notre loi vaudoise sur l'instruction publique primaire et offre avec elle maintes analogies frappantes.

L'école primaire est ouverte gratuitement à tous les enfants. Il n'y a aucune obligation de la fréquenter ; mais l'instruction est obligatoire, c'est-à-dire que tout enfant de huit à quinze ans, dans les campagnes, de sept à quinze, dans les villes, sera assigné d'office à l'école primaire si les parents ne fournissent pas la preuve qu'ils lui font donner l'instruction ail

leurs, et si l'enfant ne reçoit pas réellement « une instruction susceptible de lui fournir, avant sa quinzième année, les connaissances répondant au programme de l'école primaire ». Des amendes, comme chez nous, sont infligées aux parents ou aux tuteurs qui négligent ce devoir essentiel.

En Norvège, comme en Suède, le nombre des jeunes gens qui ne savent ni lire ni écrire est très minime : il n'y a pas un illettré par 100 habitants, (exactement 0,12 p. 100).

Il est vrai de dire que l'école complémentaire norvégienne, fortement subventionnée par l'Etat, y représente un rouage important et répond aux besoins les plus divers.

Il y a d'abord les *classes complémentaires* destinées aux jeunes gens et aux jeunes filles de 14 à 18 ans, dans lesquelles on complète l'instruction des élèves « en vue de leur donner une intelligence claire de ce que la vie réclame de chacun d'eux dans sa sphère ».

Puis ce sont les écoles du soir au nombre de 389, les écoles préfectorales qui visent surtout à la vie pratique, puis les écoles populaires supérieures, internats privés subventionnés par l'Etat, où les élèves, tout en complétant leur instruction générale, conservent les goûts simples et les habitudes de travail qui conviennent à leurs futures professions de cultivateurs, de pêcheurs, d'artisans, de commerçants.

L'enseignement secondaire et l'enseignement professionnel y sont les plus prospères. Il en est de même de celui donné aux anormaux, qu'ils soient sourds-muets, aveugles, idiots ou moralement abandonnés.

La fréquentation scolaire n'est pas seulement un principe inscrit dans la loi. Elle est une réalité et non un leurre. Les autorités scolaires y veillent avec un soin tout particulier. L'enfant qui fait l'école buissonnière ou dont la conduite laisse à désirer est placé pendant six mois dans une maison de correction. Il n'est rendu et laissé à ses parents que s'il promet de s'amender et s'il tient réellement sa promesse.

On cherche à tout prix à étouffer l'indiscipline dans son germe. L'on prévient pour n'avoir pas à réprimer plus tard.

La ville de Christiania exposait son système scolaire complet. Il était remarquable : dix-sept superbes bâtiments tous construits à partir de 1860 et pour lesquels la ville a dépensé plus de six millions. La distribution des locaux est un modèle d'esprit pratique en même temps que des règles de l'hygiène. Christiania peut être fière de ses écoles. Dans ce pays, c'est un honneur que d'être accusé d'avoir construit un palais scolaire.

Chaque bâtiment a sa cuisine scolaire. L'enseignement ménager est d'ailleurs tenu en haute estime dans tout le pays.

Nous ne pouvons, au reste, entrer ici dans le détail du programme, qui nous a paru simple, concret, conçu d'après les données de la psychologie. Une chose nous a frappé : comme en Allemagne et, en général, dans

tous les pays du Nord, on fait beaucoup de calcul oral au début avant de passer aux chiffres, de les montrer et de les faire écrire.

Le travail manuel est envisagé de la même manière en Norvège qu'en Suède ; comme nous aurons, un peu plus loin, l'occasion de parler du *slöjd* suédois, nous n'en disons pas davantage ici.

Pays-Bas.

C'est l'exposition des écoles communales d'Amsterdam qui nous renseignait sur l'enseignement primaire proprement dit, dans les villes à tout le moins.

A Amsterdam, les écoles publiques sont divisées en quatre classes, à chacune desquelles correspondent une finance scolaire différente et un programme plus ou moins étendu : école de première classe, où les enfants pauvres ne paient aucune rétribution ; écoles de deuxième classe avec douze florins ; écoles de troisième classe ou dites de « Hugo de Groot » qui ne reçoivent que des jeunes filles, enfants d'instituteurs, de commerçants ou d'employés.

Le Musée scolaire d'Amsterdam, exposition scolaire permanente des moyens d'enseignement nécessaires à tous les degrés, avait exposé dans le groupe I des collections et travaux de tous genres vraiment remarquables et remarqués.

Portugal.

Les documents exposés par les soins de la Direction générale de l'instruction publique, quoique incomplets et ne renfermant aucun travail des écoles primaires et des écoles normales, sont cependant de nature à nous fournir quelques lumières sur la situation de l'enseignement public portugais. Elle n'est pas brillante. Malgré les dispositions de la loi du 18 mars 1867, qui renferme le principe de l'obligation scolaire, malgré l'augmentation du nombre des écoles, et bien que le Portugal ait été un des premiers pays de l'Europe où l'on ait décrété l'obligation de l'instruction primaire (loi du 20 septembre 1845), la proportion des illettrés est encore considérable (79 %). Un ouvrage, rédigé en français par Eugenio de Castro-Rodrigues, professeur à l'école normale de Lisbonne, et intitulé : *Méthodes d'enseignement dans les écoles primaires du Portugal*, nous aide à saisir ce qu'est l'enseignement portugais et nous offre un tableau de la pratique pédagogique dans ce pays.

Roumanie.

L'enseignement public comprend l'enseignement primaire, qui est gratuit et obligatoire et dure quatre années ; l'enseignement secondaire donné dans les gymnases (petits lycées) et les lycées pour les garçons et

dans les externats secondaires pour les jeunes filles, et l'enseignement supérieur donné dans les Facultés.

Le Ministère de l'instruction publique et des cultes avait publié à l'occasion de l'Exposition un exposé complet de la situation de l'enseignement public en Roumanie [1]. Nous y renvoyons celui qui voudrait se renseigner d'une manière précise sur les institutions scolaires de l'Etat roumain.

L'enseignement a toujours été une des principales préoccupations des divers gouvernements. La plupart des ministres qui se sont succédé au Département de l'instruction publique ont cherché à établir l'enseignement sur des bases solides en se conformant aux progrès du temps. C'est le cas, en particulier, de M. Jonesco, bien connu en Suisse et à Lausanne, qui, en 1893, a réussi à faire voter par les corps législatifs la loi sur l'enseignement primaire, modifiée plus tard par M. Poni.

Cette organisation est donc de date toute récente et l'on s'explique ainsi, que, sur 1000 recrues, on compte encore dans ce pays 890 illettrés !

Russie.

La Commission impériale de Russie à l'exposition universelle de Paris a publié, sous la direction de M. de Kovalevsky, un ouvrage d'un millier de pages qui nous renseigne sur toutes les branches de l'activité publique et privée dans le vaste empire des czars [2]. Une quantité d'autres brochures étaient également à la disposition des visiteurs de la section russe. Nous en indiquons quelques-unes en notes [3].

Le premier de ces documents nous apprend que l'enseignement public est du ressort d'un ministère spécial, le Ministère de l'instruction publique. Ce Ministère a sous ses ordres des organes locaux d'administration. L'empire est divisé en douze arrondissements d'enseignement public, dont chacun groupe plusieurs gouvernements limitrophes. La plupart des écoles publiques de l'empire sont du ressort du Ministère de l'instruction publique ; mais

[1] *L'enseignement public en Roumanie.* Publication du Ministère de l'instruction publique et des cultes. Bucarest 1900.

Voir aussi *Notice sur la Roumanie en 1900*, publiée par l'Agence officielle roumaine, 37, Rue François Ier, Paris.

[2] *La Russie à la fin du XIXme siècle.* Paris, Paul Dupont 1900.

[3] *La vie de l'école primaire.* Edition du Zemtsvo du district de St-Pétersbourg. St-Pétersbourg 1900.

Histoire, but et organisation de l'atelier de matériel scolaire appartenant au Zemtsvo gouvernemental de Viatka. St-Pétersbourg. Imprimerie de l'Académie impériale des sciences. 1900.

Enseignement secondaire de garçons en Russie, par M. Piatnitsky, Paris, librairies-imprimeries réunies, Motteroz, directeur. 1900.

Enseignement secondaire de jeunes filles en Russie. Paris 1900, aux mêmes librairies que le précédent.

Abrégé des plans d'études des établissements d'instruction secondaire et des écoles primaires. St-Pétersbourg, Imprimerie P. Soïkine, 1900.

tous les autres Ministères possèdent des établissements d'enseignement public placés sous leur direction immédiate. C'est ainsi que beaucoup d'écoles primaires, les écoles paroissiales et les écoles paroissiales inférieures, (où l'on se borne à apprendre aux enfants à lire et à écrire), relèvent du Saint-Synode. Un groupe particulier d'écoles primaires est placé sous l'obédience du Ministère de la guerre. Un nombre considérable d'écoles de jeunes filles font partie des institutions de l'impératrice Marie. Une grande partie enfin des écoles techniques et professionnelles relèvent du Ministère des finances, de l'agriculture, de l'intérieur, des voies de communication, de la Cour, etc.

Etablissements d'enseignement général. — En Russie, il faut distinguer les écoles primaires proprement dites, où se donne un enseignement général, et les écoles primaires techniques dont le caractère est surtout professionnel. Un mouvement puissant se manifeste en Russie depuis quelques années en faveur du relèvement moral et intellectuel des classes populaires. Le point de départ de cet immense effort doit être cherché dans l'abolition du servage en 1861 et dans l'utile et bienfaisante institution des « zemtsvos ». Sous le règne de l'empereur Alexandre II, l'activité scolaire prit un grand essor, grâce surtout aux efforts des « zemtsvos ». Le « zemtsvo » est un organe d'administration locale, une institution de « self-government », une sorte d'assemblée autonome destinée à veiller sur les besoins économiques des provinces. Elle comprend les députés élus par trois collèges d'électeurs et possède un comité exécutif élu par ces députés. Presque toutes les écoles de « zemtsvos », qui ont contribué au développement de l'enseignement primaire, sont du ressort du Ministère de l'instruction publique. Dans la plupart des gouvernements, les écoles primaires sont fondées par les « zemtsvos », les administrations municipales, les communes rurales et les particuliers. L'administration et la direction des études, dans ces écoles, sont confiées à des conseils scolaires de gouvernement et de district, sous la surveillance générale des inspecteurs et des directeurs de l'enseignement primaire. Ces derniers délibèrent sous la présidence du « Maréchal de la noblesse » du gouvernement ou du district. Ils sont formés de membres représentant le Ministère de l'instruction publique et le Ministère de l'intérieur, de membres du clergé, des « zemtsvos » et des conseils municipaux, si la ville contribue à l'entretien de l'école.

Au 1er janvier 1899, le nombre total des écoles primaires de l'empire s'élevait à 78 699 avec un personnel de 154 652 instituteurs et institutrices et une population enfantine de 4 203 246 élèves. A ce nombre, il faut ajouter environ 30 000 écoles israélites et musulmanes qui ne poursuivent pas la propagation de la langue russe.

Ces 78 699 écoles peuvent se diviser en trois catégories :

1° Les écoles relevant du Ministère de l'instruction publique au nombre de 37 046 avec 84 121 instituteurs et 2 650 058 élèves. Ces chiffres

prouvent que le Ministère de l'instruction publique, bien que ne possédant pas la majorité des écoles, administre cependant celles qui ont l'activité la plus intense.

2° Les écoles du Saint-Synode ou écoles paroissiales qui se proposent de donner avant tout l'instruction et l'éducation primaires dans l'esprit le plus strict de l'Eglise chrétienne orthodoxe. En Russie, l'école paroissiale est la plus ancienne école. C'est là que le peuple russe apprit à lire et à écrire pendant sept siècles.

3° Les écoles placées sous la direction de divers Ministères (guerre, intérieur, finances, marine, comme nous l'avons vu plus haut).

La superficie de l'empire russe est égale à peu près à la septième partie de celle du globe, et l'on compte en Russie près de 130 millions d'habitants, c'est-à-dire donc une école primaire pour 1652 habitants. C'est peu évidemment si l'on met cette proportion en parallèle avec celle des autres pays de l'Europe. Le nombre actuel des écoles est bien loin de suffire aux besoins de la population. Aussi bien les trois grands principes de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité de l'enseignement sont-ils encore lettre morte en Russie. Il est vrai de dire pourtant que là où les écoles existent, les enfants sont plus ou moins tenus d'y aller, mais l'Etat n'a pas décrété l'instruction primaire obligatoire et gratuite et n'a pas en main les moyens de forcer une commune rurale à fonder une école. Au point de vue de l'hygiène, du mobilier et du matériel d'enseignement, il reste encore beaucoup à faire, car si, dans les grands centres, on trouve de petits palais scolaires avec des salles spacieuses et bien aérées, un mobilier somptueux et un matériel d'enseignement très complet, il n'en est pas de même dans les endroits reculés de la province. Dans une masure délabrée, où le froid pénètre par les fentes et par la porte qu'on ouvre de temps en temps pour la ventilation, une pièce étroite et basse sert de salle d'école. C'est là que l'institutrice, enveloppée de châles épais, dans l'air vicié des « touloupes » en fourrure des petits paysans, distribue l'enseignement.

De plus, nos écoles complémentaires de l'Occident sont presque totalement inconnues en Russie, qui ne compte que 1785 écoles d'adultes. Aussi bien le nombre des illettrés est-il encore énorme : *617 sur 1000 recrues*. Une circonstance vient atténuer ce mal dans une certaine mesure. Le principal propagateur de l'instruction chez les adultes, c'est le service militaire. Chaque soldat reçoit, pendant le temps qu'il passe au régiment (ces cours durent généralement un an), s'il ne les possède pas encore, une instruction élémentaire et quelques connaissances techniques. Chaque détachement militaire peut être considéré comme une véritable école et l'on nous affirme qu'il est rare, après un an de ce dressage, de trouver un soldat complètement illettré. En 1898, il y avait en Russie 7500 de ces détachements militaires.

Au point de vue de *l'organisation pédagogique*, les écoles primaires de l'empire peuvent également être divisées en trois catégories :

[illegible] divisions ou degrés, de même type [illegible] plus nombreuses. Comme dans [illegible] pratique le mode d'enseignement [illegible] fois par semaine pour donner [illegible] élémentaire, celle où se donnent [illegible] homme vivant en société. Le cours [illegible] qui dirait notre degré inférieur [illegible]. Les matières enseignées et le [illegible] dans le tableau suivant :

Religion :	6 heures.
Langue slavonne :	3 »
Langue russe :	8 »
Écriture :	2 »
Calcul :	5 »
Total :	24 heures.

Parfois, on y ajoute le chant et la gymnastique et, là où les conditions sont favorables, l'école apprend aux élèves, outre les branches sus-mentionnées, quelques éléments d'histoire, de géographie et de sciences naturelles. Mais, souvent, le progrès de ces écoles est entravé par l'insuffisance des ressources matérielles, par toutes les conditions de la vie, par l'incapacité et le manque de zèle du maître, si bien que ce maigre programme, tout restreint qu'il est, ne peut pas même être développé dans son entier. Ces écoles sont d'ailleurs en nombre insuffisant. Souvent les élèves pour s'y rendre doivent faire jusqu'à cinq « verstes », c'est-à-dire plus de cinq kilomètres. Et puis on ne connaît pas encore le dédoublement dans ces classes qui renferment souvent de 80 à 100 élèves !

2° Les écoles à deux classes forment la deuxième catégorie d'établissements d'instruction primaire. La première classe d'une pareille école n'est rien autre qu'une école à une classe. La seconde classe dure ordinairement deux années.

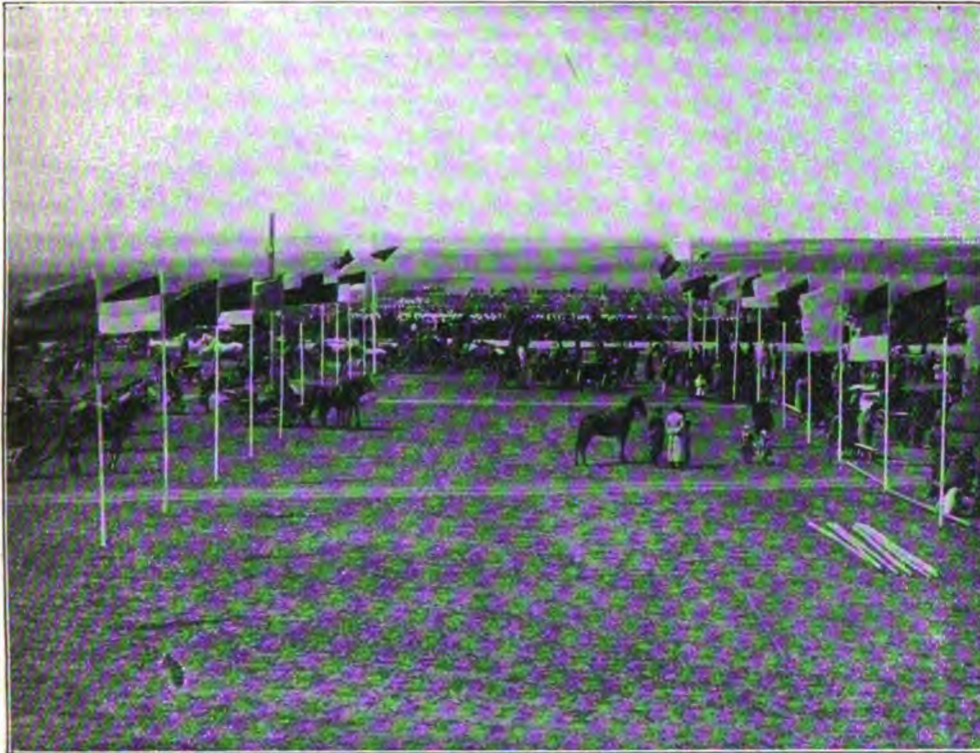
3° La troisième catégorie enfin comprend les écoles primaires de tout genre avec un cours plus élevé que celui des écoles à deux classes. L'école urbaine est le type le plus répandu de ces classes que l'on pourrait comparer à nos écoles secondaires ou aux écoles primaires supérieures en France. Le cycle d'études est de six ans.

Dans presque toutes les écoles primaires, la Russie pratique la co-éducation.

La fréquentation laisse beaucoup à désirer. D'après la statistique officielle, les trois quarts environ des élèves des écoles urbaines et rurales abandonnent leurs études avant la fin de la scolarité. Dans les écoles d'un type plus élevé, la situation s'améliore quelque peu, puisque près de la

moitié des élèves y terminent leurs études. Quelques municipalités ont cherché à atténuer le mal en décidant, en principe, que l'instruction gratuite et générale des enfants serait à la charge de la ville, et un gouvernement, celui de Viatka, a créé un atelier de matériel scolaire qui fournit à toutes les écoles de son ressort ce qui est nécessaire à l'école primaire.

Le personnel enseignant des écoles s'élève au total à 154 052, ce qui donne en moyenne un maître pour 27 élèves. La proportion des femmes



Vue générale de la place des jeux à l'arrivée des enfants.

dans l'enseignement ascende à peu près à 43,7 % du nombre total des instituteurs relevant du Ministère de l'instruction publique. C'est surtout dans les écoles à une et deux classes que la femme est employée, ainsi que dans les écoles du dimanche, fréquentées en grande partie par des femmes.

Il faut d'ailleurs reconnaître que l'institutrice russe possède de solides qualités morales. Elle est courageuse, laborieuse. Que d'exemples on en pourrait citer! Voici une jeune fille de famille qui a reçu une instruction soignée. Elle peut trouver à la ville une vie facile et à l'abri du besoin, mais son désir d'action la pousse à sortir des conditions habituelles de l'existence et à se réfugier dans un village perdu. Elle quitte sa famille et ses amis pour aller s'enterrer au fond d'une province. On lui prédit des déceptions.

On lui représente qu'elle reviendra au bout de quelques mois exténuée et à bout de forces. Rien ne l'ébranle. Elle trouve une entière satisfaction et un bonheur complet dans cette œuvre nouvelle à laquelle elle se donne corps et âme. On en pourrait citer des milliers d'exemples, qui prouvent que les classes intellectuelles font les plus louables efforts pour venir en aide aux déshérités de la campagne.

La surveillance des écoles est exercée par l'administration dont elles



Les Jeux.

relèvent. Dans chaque gouvernement, il y a un directeur auquel sont adjoints les inspecteurs chargés d'un ou de plusieurs districts. Il y a, en outre, dans trente-quatre gouvernements, des conseils scolaires du district et du gouvernement. Le clergé a la surveillance de l'enseignement de la religion, mais celle de l'enseignement en général est placée sous l'autorité directe du gouvernement.

L'initiative privée fait beaucoup pour le développement des institutions scolaires. C'est ainsi que la société Frœbel a fondé de nombreuses écoles maternelles dans les villes les plus considérables de la Russie.

Quant au programme proprement dit, il n'offre rien de particulier à relever, si ce n'est quelques critiques qu'il y aurait lieu de faire. On com-

mence encore l'écriture, dans le pays des czars, par les sempiternelles lignes de bâtons et la grosse écriture. Des enjolivures ornent des pages entières, des cahiers complets. Il serait, à coup sûr, plus profitable d'utiliser ces dispositions naturelles en les appliquant à un enseignement régulier du dessin à main levée. Le programme d'arithmétique reste, à peu de chose près, dans les limites du nôtre. Celui de chant est des plus rudimentaires, faute de moyens; ce sont le plus souvent les prêtres et les sacristains qui dirigent



Fête de l'arbre. Défilé accompagné du char triomphal.

le chant. L'histoire et la géographie ne sont presque pas enseignées. Les quelques notions rudimentaires que l'on croit pouvoir en donner par-ci par-là s'enseignent à l'aide de la lecture et de la composition. L'enseignement scientifique régulier n'existe pas non plus dans les écoles primaires russes.

Il y a lieu pourtant de mentionner ici les fêtes originales en l'honneur des arbres. Il existe en Russie des sociétés qui se proposent de répandre dans les jeunes générations l'amour de la nature et des plantes, la science de l'arboriculture et le respect auquel les arbres ont droit, par les jouissances esthétiques qu'ils nous procurent, aussi bien que par les services importants qu'ils nous rendent. Dans certaines régions de la Russie, on mutile les arbres

et les enfants vont à la maraude. Pour modifier ces idées, ces sociétés veulent agir par la voie de l'éducation et non par celle des mesures légales et répressives.

Les nouvelles plantations d'arbres donnent lieu à des fêtes où les élèves des écoles primaires sont conviés. Comme le montre le cliché ci-dessus, des groupes d'enfants portant des drapeaux et des emblèmes s'avancent vers le lieu de la plantation où des conférences leur sont faites sur la



Fête de l'arbre. Plantation des arbres aux places assignées pour chaque école.

beauté et l'utilité des arbres. On chante et l'on joue autour de la plantation. L'illustration ci-dessus représente une plantation qui comptait 5000 sujets. Voilà qui mériterait d'être imité chez nous, cette cérémonie au caractère poétique et charmant propre à inculquer aux enfants ce qui leur manque trop souvent : le respect de l'arbre.

Nous ne parlerons pas ici des écoles techniques russes en plein développement, pas plus que de l'enseignement secondaire des jeunes filles, fort bien organisé et donné aujourd'hui dans 476 écoles, véritables lycées ou gymnases, relevant soit des institutions de l'impératrice Marie, soit du Saint-Synode. L'enseignement secondaire des garçons mérite aussi une mention. Il est donné dans les écoles suivantes :

1° Les gymnases classiques;
2° Les écoles réales;
3° Les écoles secondaires militaires (corps de cadets);
4° Les séminaires ecclésiastiques orthodoxes.

Les écoles des deux premières catégories sont du ressort du Ministère de l'instruction publique. La troisième se trouve sous la direction du Ministère de la guerre et la quatrième sous celle du Saint-Synode.

D'une manière générale, on peut dire que l'instruction populaire a pris en Russie une extension considérable dans ces dernières années; mais le succès de l'enseignement primaire n'y sera assuré que le jour où des écoles normales, en nombre suffisant, auront été créées dans tous les gouvernements; où l'on aura fait aux maîtres une situation matérielle convenable; où l'école, devenue enfin obligatoire et gratuite, pourra être prolongée, de manière à permettre l'absorption d'un programme reconnu aujourd'hui indispensable; où enfin une école complémentaire poursuivant, affermissant et complétant ce qui a été commencé à l'école primaire, reprendra les jeunes gens entre l'époque qui sépare celle de la sortie de l'école de celle de l'entrée au régiment.

Suède.

Les pays scandinaves sont parmi les plus avancés au point de vue de l'instruction publique et l'exposition scolaire suédoise était une des plus intéressantes. Il n'en pouvait être autrement, puisqu'elle avait été organisée par un homme de grand mérite, M. Bergmann, inspecteur des écoles de la ville de Stockholm. L'exhibit suédois occupait quatre petites salles : 1° la salle d'étude, 2° la salle de *slöjd* pour filles, 3° la salle de *slöjd* pour garçons et 4° la cuisine scolaire.

Cette simple énumération montre de quel côté est orienté l'enseignement public suédois. Il a un caractère très pratique et cherche à faire l'éducation de l'œil et de la main par le travail manuel du bois et du fer, et l'éducation de la femme par l'enseignement ménager et la cuisine scolaire. Tout utilitaire qu'il paraisse au premier abord, l'enseignement suédois ne néglige cependant pas la culture intellectuelle et celle du cœur.

Les deux documents importants à consulter pour se rendre un compte exact des institutions scolaires de ce pays sont les beaux volumes remis gracieusement aux délégués officiels à l'exposition de Paris : *L'instruction primaire en Suède*, par MM. Bergmann et Elmquist, Stockholm 1900, et *La Suède, son peuple et son industrie*, par Gustave Sundbærg, Stockholm 1900.

Nous nous vantons de construire de beaux bâtiments scolaires en Suisse, des palais beaucoup trop luxueux, prétendent quelques-uns. A la vérité, nos maisons d'école sont de simples baraques comparées à celles de

la Suède. De nombreuses illustrations montraient comment les Suédois entendent les constructions scolaires. L'école de Saint-Jean à Stockholm a déjà un fort bel aspect. Mais voici qu'il y a mieux. C'est l'école primaire « Kungsholmen », que la ville vient d'édifier et qui est probablement la plus vaste et la plus complète des maisons d'école connues.

Elle est entièrement construite en pierre et en fer; seules les croisées et les portes sont en bois. On y trouve :

94 salles de classe;
8 salles de slöjd (travail manuel);
1 salle de dessin;
2 salles de gymnastique;
2 cuisines scolaires;
2 installations de bains;
1 salle à manger pour les enfants qui déjeunent à l'école;
2 salles, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices:
3 appartements pour le directeur et les domestiques.

Elle recevra $94 \times 40 = 3760$ élèves.

Une autre école a été inaugurée le 1er septembre 1900, qui contient 40 salles de classe, 7 de slöjd, 1 de dessin, 1 de fête, 2 de gymnastique, une cuisine scolaire avec salle à manger, une salle à repasser, une bibliothèque, une buanderie, 2 salles pour les maîtres et les maîtresses, 3 appartements. Elle a coûté 2 millions de francs.

La salle de slöjd des garçons est tout simplement une merveille. Inutile de dire que nous souscrivons volontiers au jugement de M. Jost, inspecteur général de l'enseignement primaire en France, quand il dit dans la *Revue pédagogique* : « Il n'y a pas, dans les sections étrangères, de salle plus coquette ni arrangée avec plus de bon goût que cette salle du travail manuel suédois ».

En face de l'entrée se trouve un établi avec presse en bois, et une auge avec les rabots, la varlope, le trusquin, l'équerre, la pointe à tracer, le « couteau suédois »; — à droite, un étau avec enclume et l'outillage nécessaire, le compas, la pointe, la jauge (règle divisée), l'équerre à chapeau et, à côté, un tour de précision; — à gauche, une table reliure avec un tas, une équerre, un compas, des ciseaux, un plioir, une jauge de trente centimètres, le couteau.

Dans une armoire divisée en trois compartiments, nous trouvons la série complète des outils que l'élève aura à manier :

A gauche, les outils pour le cartonnage, équerres, règles, plioirs, compas, couteaux, ciseaux, pointes de relieur.

Au milieu, les outils pour le bois, des scies de toute nature, des équerres, compas, ciseaux, des gouges, des bédanes, des marteaux, des tenailles, des vilebrequins, des mèches diverses, des pinces.

A droite, les outils pour le fer, à tarauder, des scies à métaux, des étaux à main, filières, limes, burins, pointeaux, clefs, fers à souder, tenailles de forge.

Après les outils, viennent les travaux faits par les élèves : *en carton* d'abord, et nous voyons là, méthodiquement classés, tous les objets confectionnés par des enfants âgés de 11 ans, des triangles, rectangles, polygones, polygones étoilés, cercles; des couvertures de livres représentées par deux rectangles accouplés; des séries de boîtes dans lesquelles sont reproduites les différentes formes géométriques; des vide-poches, des écritoires, des plumiers, des porte-allumettes, porte-glaces, des cadres de photographies, des classeurs, des boîtes forme panier, des paniers, de petites malles demi-cylindriques, des damiers, des raccords de courbes, des porte-lettres, des porte-timbres.

Un autre panneau nous présente les objets *en bois*. Le visiteur constate ici, comme pour le cartonnage, que, pour intéresser les enfants et pour montrer aux parents l'utilité du slöjd, on fait suivre les exercices préliminaires, le plus tôt possible, de la confection d'objets utiles. Sur ce panneau se trouvent des salières, des porte-couteaux, des escabeaux simples, des tire-bottes, des rayons, des cadres, des patères, des étagères avec et sans tiroir, de gracieuses petites caisses, de petites chaises. Tous ces travaux sont faits par des enfants de 10 à 14 ans.

Au troisième panneau, *objets en métal*, se trouvent les travaux des élèves de 13 à 15 ans : des moules de forme cylindrique (développement du cylindre), des raccords de courbes, des casseroles, des seaux..., puis — dans ce qu'on nous expose du moins — on passe brusquement aux casse-noix, presse-papier, marteaux de différentes formes, aux instruments et outils : compas, compas-trusquins, étau à main, taraud, outils de jardinage, burin, poinçon, équerre, règle, etc.

Sur chacun de ces ouvrages sont inscrits le nom et l'âge de l'élève qui a confectionné l'objet, le temps dont il avait besoin pour le faire, et le nom du maître. Tout cela dénote un travail consciencieux et une grande sincérité.

Des albums comprenant les dessins de toute la série des ouvrages, en bois et en métal, et des photographies représentant les enfants travaillant au slöjd à Stockholm complètent l'ameublement de la jolie salle que surmonte un cartouche formé du livre et de plusieurs instruments de travail, entrelacés d'une guirlande de chêne, avec l'inscription *Stockholms folkskolor* (école primaire de Stockholm). Le slöjd marche de pair avec l'instruction proprement dite; il doit contribuer comme les autres matières d'enseignement au développement harmonieux de l'élève tout entier. On lui consacre cinq à sept heures par semaine.

Le slöjd en carton est enseigné par des institutrices de l'école, le slöjd en bois et en métal, par les instituteurs.

Le slöjd fonctionne non seulement à Stockholm, mais dans les autres

villes du royaume, dans toutes les écoles normales d'instituteurs et dans près de la moitié des écoles rurales [1].

Les *programmes* qui se préoccupent autant de la culture générale que de l'éducation pratique renferment les prescriptions suivantes :

Cinq heures par semaine à l'instruction religieuse et morale ;

Dix heures à la langue maternelle, à la lecture et à l'écriture ;

Onze heures aux autres matières (histoire, géographie, calcul, sciences, dessin, chant) ;

Deux heures à la gymnastique ;

Quatre heures au slöjd.

Ces classes ont en général lieu de huit heures du matin à une heure de l'après-midi, avec des repos de dix minutes chaque heure, et une récréation de trente minutes à dix heures, pour manger la tartine que chaque enfant apporte dans son panier : ce qui donne quatre heures effectives de classe.

L'après-midi est consacré aux classes du slöjd, qui ne sont que facultatives aux termes de la loi, mais que, de fait, tous les enfants suivent : travail manuel pour les garçons et les filles ; cours élémentaire de cuisine pour les filles seules.

Pour le *travail manuel* (slöjd), la Suède est au premier rang. Elle a été l'initiatrice de ce mouvement puissant qui a fait pénétrer les occupations manuelles dans les écoles de beaucoup d'autres pays, aussi bien en Europe qu'en Amérique.

On entend par « slöjd suédois » le travail manuel tel qu'il est enseigné au séminaire (école normale) de Nääs (Nääs slöjdlärareseminarium), dirigé en ce moment par M. Otto Salomon. Le nombre total des maîtres qui, à partir de 1875, ont profité de l'enseignement du séminaire s'élève à 3072, dont 3 Suisses.

Voici comment l'inspecteur de l'enseignement primaire de la ville de Gothenburg caractérise la nécessité et l'utilité du slöjd.

« Le travail manuel pédagogique revendique sa place dans les écoles comme un facteur de l'éducation générale. Le but où il tend n'est pas de former des artisans, mais de contribuer au développement moral et physique des élèves en leur enseignant l'ordre, l'attention, la continuité dans le travail, en habituant leurs yeux à voir et leurs mains à travailler, enfin et surtout en constituant, à côté de la gymnastique, un contrepoids salutaire à la pédagogie purement livresque.

« L'enseignement du slöjd a pour devise « qualité et non quantité ». Aussi n'exige-t-il pas de l'enfant une grande somme de travail, mais en

[1] La remarquable salle du slöjd pour garçons a été acquise par les délégués de la Confédération à l'exposition scolaire de 1900 à Paris. Elle a déjà été exposée à Lausanne, à Glaris, à Zurich, à Saint-Gall et à Berne. Elle fera ainsi le tour des principales villes suisses et sera probablement remise ensuite aux soins de la ville de Bâle, à charge pour elle d'organiser et d'installer un musée scolaire suisse de travaux manuels.

revanche le soin le plus minutieux et la conscience la plus scrupuleuse dans l'exécution, résultat auquel on parvient en commençant lentement par des modèles simples pour arriver peu à peu, par une progression méthodique et continue, à des travaux plus difficiles.

« Cette progression méthodique est basée sur ce qu'on appelle les « séries d'exercices ». On entend par là le maniement du matériel, avec un ou plusieurs outils, suivant un mode spécial et avec un but déterminé en vue. On peut naturellement imaginer un nombre illimité d'exercices de ce genre ; la série de Nääs en contient 88. Ces modèles doivent présenter, en même temps qu'une forme esthétique, une utilité pratique ; et pour resserrer le lien qui unit l'école à la famille, on n'exécute guère que des objets qui peuvent être utiles à la maison et on exclut les articles de pur luxe.

« Le travail manuel veut aussi apprendre à l'enfant à compter sur lui-même, et chercher à éveiller ses facultés de réflexion et d'observation. En plaçant la pratique avant la théorie, l'enfant apprend à penser par lui-même, tout en exécutant lui-même son travail. Le maître doit aussi avoir soin de laisser l'élève exécuter tout seul son travail.

« Le dessin va de compagnie avec le travail manuel. Les maîtres doivent d'abord enseigner les premiers principes du dessin : ils le mettent ensuite en pratique en faisant des esquisses de modèles du slöjd.

« Comme le but principal de tout l'enseignement est le développement personnel de l'individu, on évite toute émulation artificielle, tout concours entre les élèves.

« Tels sont, en résumé, les principes généraux de la méthode suédoise du slöjd. »

Parmi les branches facultatives, nous trouvons celles de l'enseignement ménager et de l'économie domestique par la *cuisine scolaire* (Skolkök) qui s'est beaucoup développé ces derniers temps. Dans six écoles de Stockholm, la cuisine scolaire est complètement aménagée. Elle va l'être dans deux autres.

Le mobilier de la cuisine scolaire exposé au Champ-de-Mars comprenait :

1° Un fourneau avec support pour les cercles, four à pain et réservoir à eau. 2° Une table de travail. 3° Un tableau noir sur lequel est inscrit le menu du jour avec les prix marqués. 4° Deux petits meubles contenant des flacons avec des échantillons de diverses espèces de farines, de gruaux, d'épices, de cafés, de sels, de conserves. 5° Une armoire avec la batterie de cuisine. 6° Une table pour pétrir le pain. Une table pour laver la vaisselle. 8° Des planches représentant : le découpage du bœuf, du veau, du mouton, du porc ; un poisson (brochet) ; les parasites de la viande et du lard ; la composition chimique des aliments.

Depuis longtemps déjà, les grandes villes organisent pendant l'été, pour les filles comme pour les garçons, des bains et des *exercices de natation*. En outre, dans toutes les écoles nouvellement construites, il y a

en hiver des *bains et douches scolaires*. D'excellentes photographies représentaient le bain des petits. Nous en reproduisons une ici. On y voit toute une théorie de bassins dans chacun desquels est assis un enfant qui frotte le dos de celui qui est placé devant. Voilà au moins de bon enseignement mutuel ou social ! Il y a, comme partout, un horaire de bains. Chaque élève doit passer à la salle de bains au moins une fois par mois.

Notre collègue, M. Zollinger, parlera en détail de l'enseignement de la gymnastique, très en honneur en Suède, et qui a eu pour promoteur Per-Henrik Ling (1776-1839). L'éducation des anormaux est également fort bien comprise dans les deux pays de la couronne, comme, au reste, tout ce qui a trait à l'hygiène scolaire. Les classes s'ouvrent généralement sur un corridor très clair, de trois mètres de large. Partout le sol est cimenté et recouvert de toile cirée (linoléum), comme dans quelques nouvelles constructions, en Allemagne, entre autres à l'école normale de Gotha.

Le chauffage, l'éclairage et la ventilation des salles de classe est, en Suède, l'objet d'une sollicitude toute particulière. Dans ce pays froid, il s'agit d'avoir des portes et des croisées qui joignent et de veiller en même temps à ce que, dans ces classes, l'air vicié soit remplacé par de l'air pur à l'aide de ventilateurs.

Il y a lieu enfin de mentionner un type scolaire qui ne se trouve que dans les pays scandinaves et dans la Finlande. Ce sont les *écoles populaires supérieures* (Folkhögskolor), sortes d'écoles complémentaires destinées à donner à la jeunesse adulte des classes populaires une éducation patriotique, civique et pratique.

Les premières écoles de ce genre ont été fondées en Danemark qui, menacé d'être submergé par les Allemands, a cherché tous les moyens pour porter à leur plus haut degré les forces intellectuelles de la nation. La première école populaire de Suède fut ouverte en 1868 à Hvilan, en Scanie. Elle existe encore aujourd'hui et peut être considérée comme l'école, souche des vingt-neuf « Folkhögskolor » qui existent en ce moment en Suède. La plupart de ces écoles sont situées à la campagne et possèdent leurs locaux propres avec des logements pour les maîtres et une partie des élèves. Elles n'ont pas de programmes d'études nettement déterminés, ni d'examens de sortie, parce qu'on admet qu'elles doivent se mouler en quelque sorte sur les circonstances locales et tenir compte, avant tout, des besoins des jeunes gens qui y entrent.

Les trois pays scandinaves sont ainsi en pleine évolution pédagogique et il y a beaucoup à prendre chez ces « hommes du Nord ».

Le Transvaal et l'Orange.

Pour être récente — on sait que le Transvaal n'est libre que depuis 1852 — et relativement rudimentaire encore, l'organisation scolaire chez

les Boers n'en est pas moins digne d'attention. Les conditions économiques des deux Etats. mais surtout l'éparpillement d'une population minime sur un territoire très vaste ont été un obstacle à l'éclosion d'un système d'éducation régulier. Les fermes sont isolées, les routes sont rares dans ce pays, et cet état de choses est peu favorable à l'établissement d'écoles et à leur fréquentation régulière.

Ce n'est qu'à son corps défendant que le Boer envoie ses enfants dans les écoles publiques. Il préfère l'enseignement à domicile, parce que les travaux de la ferme ne permettent pas une absence prolongée des enfants qui, tous, trouvent leur occupation. Beaucoup de Boers estiment, au reste, qu'une instruction de quelques mois est suffisante pour donner aux enfants les notions de lecture, d'écriture et de calcul, ainsi que la connaissance de la Bible et du catéchisme. Dans les écoles des villes, on y ajoute la grammaire, l'histoire nationale et un peu de géographie, ainsi que le dessin, les travaux manuels et l'anglais pour les classes supérieures.

Tous les Boers n'ont évidemment pas la fortune voulue pour se payer le luxe d'un précepteur. Aussi bien l'Etat a-t-il pourvu à l'instruction des enfants pauvres. C'est de 1882 que date la première loi sur l'instruction publique. Elle fut modifiée et complétée en 1892 et, à l'étudier de près, on peut affirmer, sans crainte de démenti, que nulle part, dans ces dernières années, un gouvernement n'a fait autant de sacrifices pour la diffusion de l'enseignement que celui du Transvaal et celui de l'Etat libre d'Orange.

Aux termes des lois scolaires, les parents doivent prendre l'initiative de la création et de l'entretien des écoles. Il existe des dispositions analogues dans la loi vaudoise qui, à propos des écoles enfantines, dit à son article 13 : « Lorsque des chefs de famille représentant vingt enfants le demandent, les communes sont tenues d'ouvrir une école enfantine. »

L'Etat du Transvaal se borne ainsi : 1° à encourager et à soutenir cette initiative (et il le fait dans une large mesure) ; 2° à inspecter les écoles qui ont un subside de l'Etat, et 3° à fonder un établissement pour l'enseignement supérieur, destiné principalement à préparer des instituteurs et des fonctionnaires.

Ces subventions de l'Etat sont largement distribuées : 150 à 200 francs par an pour chaque enfant au-dessus de six ans, plus une subvention extraordinaire pour chaque élève indigent et une bourse de 40 à 50 francs par mois pour frais de pension, si les parents indigents demeurent à plus de trois lieues de l'école ; une subvention en faveur d'un élève instituteur attaché à l'école, une dite « pour les cours professionnels annexés aux écoles », une enfin pour le loyer, l'achat ou la construction des maisons d'école et du mobilier.

Les étrangers n'étaient pas négligés non plus avant la guerre. Sans attendre l'initiative privée, le gouvernement organisa des écoles dans les zones minières. A ces écoles des champs d'or, appelées aussi « écoles du

Rand », les enfants d'étrangers pouvaient recevoir l'instruction contre paiement d'une contribution scolaire peu élevée. Au commencement de la guerre, il existait 12 de ces écoles avec 49 maitres et 1500 élèves.

Le contrôle des études avait été sérieusement organisé. Le système des subventions le rendait nécessaire, au reste. Il fallait bien s'assurer de quelle manière les subsides de l'Etat avaient été employés. Six inspecteurs, choisis parmi les instituteurs les plus expérimentés, parcouraient le pays en tous sens, examinant les élèves, contrôlant les résultats, guidant les maîtres, provoquant et dirigeant l'initiative individuelle.

Dans ces dernières années, on a même songé à créer à Prétoria deux écoles normales destinées à former des instituteurs et des institutrices[1]. Jusqu'alors, le Transvaal tirait ses instituteurs de l'étranger, de la Hollande en particulier. On voit qu'au moment où éclata la fameuse guerre, entreprise, à en croire les impérialistes anglais, pour remettre ce peuple à la raison et le civiliser, la République sud-africaine était en pleine évolution pédagogique.

Un graphique exposé dans le Groupe en disait, au reste, plus long que tous les commentaires. En 1898, les dépenses totales pour l'instruction publique se sont élevées à la somme de 570 000 francs pour une population inférieure à celle du canton de Vaud !

D'année en année, la proportion des maitres bien préparés s'accroissait. L'instituteur au service des Boers n'avait pas, il faut le dire, la vie trop dure : en dehors de la table, du logement et du blanchissage, il jouissait d'un traitement mensuel de 150 francs. Si des enfants des fermes voisines assistaient aux leçons, ils étaient tenus de payer une somme de 12 à 15 francs par mois. Enfin, un cheval de selle était gracieusement mis à sa disposition. En somme, l'existence du « Maester » ne manquait pas de charme. Cependant, bien que la semaine ne comptât que cinq jours de classe de cinq heures chacun, la besogne ne faisait pas défaut. Le maître aidait les enfants à faire leurs devoirs ; il donnait aux parents des explications sur les sujets les plus divers. Le samedi et le dimanche étaient des jours de congé.

Dans ces conditions, les écoles prospéraient et les élèves devenaient de jour en jour plus nombreux, comme le montrent les graphiques exposés.

Les événements dans le Sud-africain donnaient une poignante actualité à la petite exposition transvalienne. On pouvait lire, entre autres, dans un des albums envoyés de Prétoria : « Le petit nombre d'articles dont se compose cette collection doit être attribué à l'état désorganisé des écoles quelque temps avant la guerre et à leur clôture dès qu'elle fut commencée. »

Certains travaux scolaires sont inspirés directement par les angoisses du moment, témoin cette dictée de l'hymne national donnée à l'école d'Oost-eind (Prétoria) à des élèves du degré intermédiaire :

[1] Le gouvernement anglais vient de faire ouvrir quatre écoles normales au Transvaal.

Prétoria est notre lieu de résidence.
Connais-tu ce peuple si héroïque,
Et pourtant si longtemps subjugué ?
Il a sacrifié son bien et son sang
Pour la liberté et la justice !
En avant, citoyens ! déployez vos étendards.
Nos souffrances ont pris fin.
Glorifiez-vous dans la victoire de vos braves.
Ce peuple libre, c'est nous.

Comme le fait remarquer à juste titre M. J. Baudrillard, nos bonnes écoles d'Europe ne donnent pas de meilleurs résultats. Il y avait dans cette section des travaux manuels féminins tout à fait remarquables. Le slöjd, c'est-à-dire le système suédois, y est connu et pratiqué dans les écoles de garçons de 9 à 13 ans. Au reste, ces petits Transvaaliens, comme le montrent des vignettes faites d'après photographies, ont le visage ouvert, intelligent et l'attitude d'enfants européens de même âge. Le chef du Département de l'instruction publique — remarquons en passant que cette appellation est la même que dans nos cantons de langue française — tient à faire cette constatation : « La physionomie des enfants, dit-il, montre clairement que les Boers ne sont pas des espèces de sauvages, ni des bâtards d'Européens et de Cafres ou de Hottentots, ainsi que tant de personnes étrangères à l'Afrique du Sud le pensaient encore avant l'explosion de la guerre. »

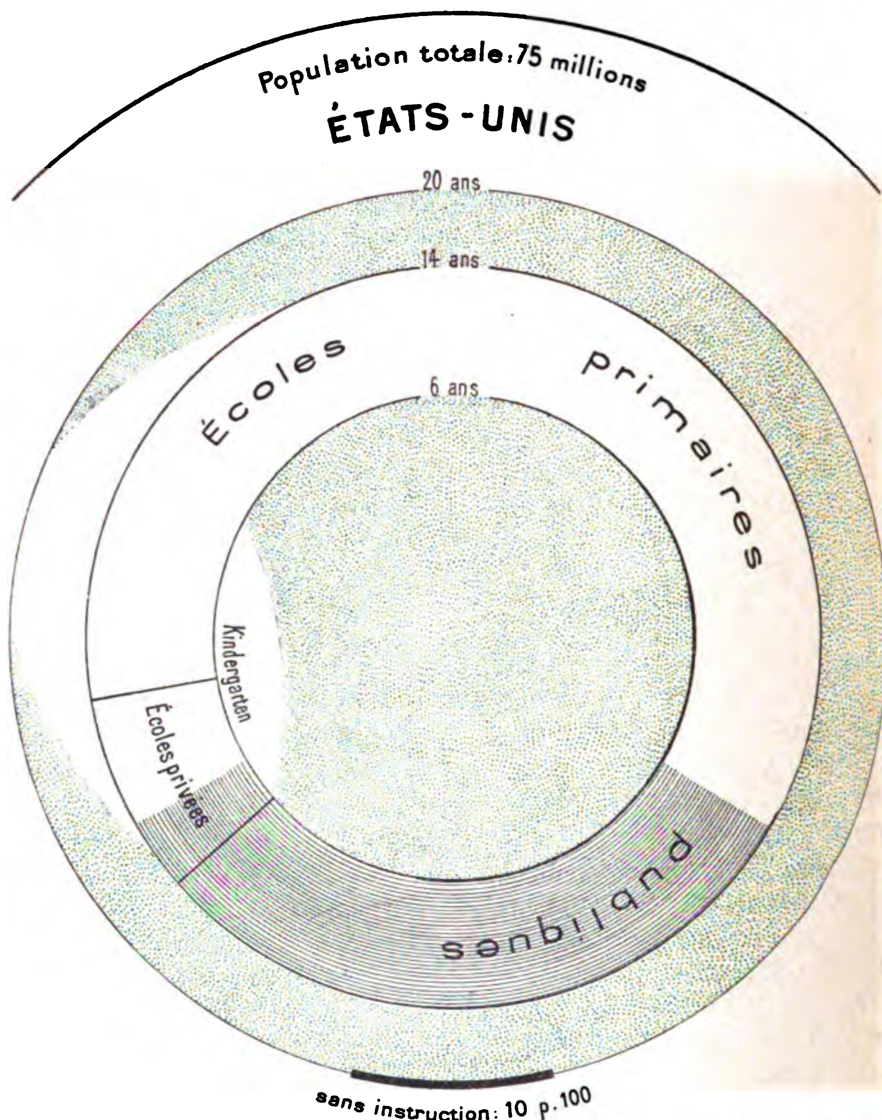
* * *

Après avoir ainsi passé en revue les pays qui avaient exposé à Paris dans le Groupe I, nous voulons représenter, sous forme graphique, la fréquentation scolaire pour cinq Etats très différents : les Etats-Unis, la France, la Suède, la Hongrie et le Japon. La légende accompagnant le tableau est suffisamment explicite. Remarquons seulement que les écoles maternelles, développées en France et en Hongrie, ne figurent qu'en faible proportion au Japon et aux Etats-Unis et qu'elles n'existent pas en Suède, où cependant la situation de l'enseignement primaire est des plus florissantes. En Suède, en effet, le total des absences ne dépasse pas un dixième des présences ; la proportion des élèves qui ne fréquentent aucune école est insignifiante et, comme résultante, un millième à peine des jeunes gens de vingt ans restent sans instruction : cette proportion représente à peu près celle des anormaux. Il vaut, certes, la peine de relever ce fait, probablement unique au monde.

Ajoutons que l'instruction primaire est obligatoire, en Ecosse de 5 à 13 ans, en Angleterre de 5 à 14 ans, au Mexique, en Ontario de 5 à 16 ans, en Espagne, au Portugal de 6 à 9 ans, en France de 6 à 13 ans, au Japon, aux Etats-Unis, dans la plupart des Etats allemands de 6 à 14 ans, en Hongrie de 6 à 15 ans, en Suisse de 6 à 15 ou à 16 ans, en Italie de 7 à 9 ans, en Norvège de 7 à 13 ans, en Suède, en Roumanie de 7 à 14 ans, etc.

Il est difficile de tirer des conclusions sûres sur l'efficacité de l'obliga-

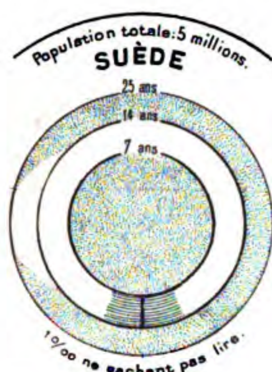
tion. Certains pays, comme le Portugal, l'Espagne, la Grèce, qui ont promulgué la loi d'obligation sont encore très en retard. D'autres, au contraire, comme le tiers des provinces des Etats-Unis, ont un enseignement primaire très florissant sans que l'obligation ait été édictée. Tout dépend, à la vérité,



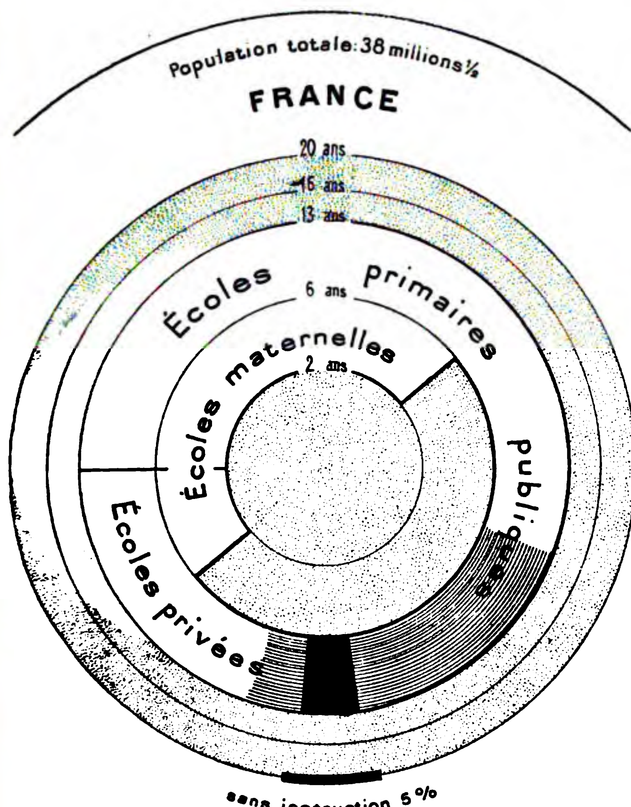
La statistique des Etats-Unis n'indique pas le nombre des enfants échappant à toute scolarité; l'obligation existe dans 30 Etats sur 45.

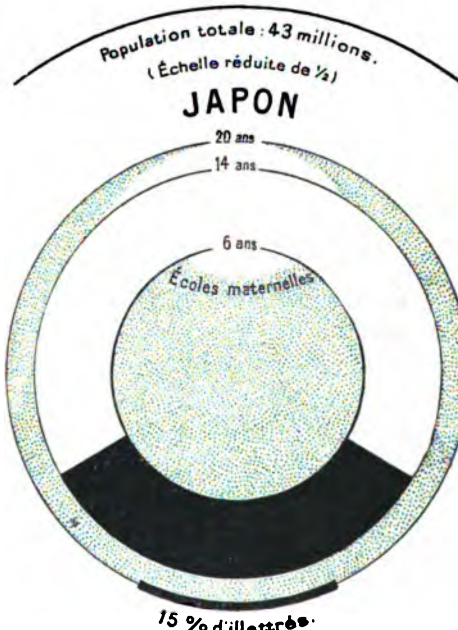
de la manière dont les lois sont appliquées et, en cette matière, comme dans d'autres, les mœurs font plus que les lois et les décrets, les règlements et les circulaires.

Voir au chapitre suivant la question de la *fréquentation scolaire* telle qu'elle a été envisagée au Congrès de l'enseignement primaire.









Fréquentation scolaire comparée en divers pays.

Dans chacune des figures, les surfaces des zones circulaires sont entre elles comme les chiffres de population qu'elles représentent : on a pris, pour rayon des circonférences, des longueurs proportionnelles à la racine carrée de ces chiffres. Pour le Japon, l'échelle a été réduite de moitié.

Les zones blanches représentent la fréquentation régulière ou les présences des inscrits ; les hachures circulaires concentriques, les absences ; les zones noires, la proportion des enfants échappant à toute scolarité. Les zones pointillées se rapportent à la période antérieure ou postérieure à la fréquentation obligatoire ; la partie claire de ces zones donne une idée de la proportion d'enfants à l'école maternelle ou de jeunes gens continuant leurs études. La proportion d'*illettrés* ou *analphabètes* est indiquée sur la circonférence correspondant à la vingtième année.

CHAPITRE XI

Le Congrès international de l'enseignement primaire.

Pas plus que pour l'enseignement secondaire, nous ne pouvons ici, le temps et la place étant mesurés, faire un compte rendu détaillé des délibérations de cet important Congrès tenu dans les auditoires de la Sorbonne, à Paris, du 2 au 5 août 1900. Ceux qui, en Suisse, s'intéressent d'une manière particulière aux questions étudiées et débattues pourront facilement obtenir les procès-verbaux des divers congrès en s'adressant au Ministère du commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes.

Le Congrès n'a pas eu, comme certains congrès antérieurs, un caractère administratif. Le Ministère de l'instruction publique ne l'avait pas organisé. Il s'y était simplement fait représenter. La réunion fut donc internationale, ouverte à tous les hommes de bonne volonté, à tous ceux, professionnels ou autres, qu'intéresse l'éducation populaire.

Le Comité d'organisation soumit les cinq questions suivantes au Congrès :

1° De l'éducation ménagère. Sa définition, ses limites, son adaptation à chacun des degrés de l'enseignement primaire. Quelles peuvent être, à chacun de ces degrés, les parts respectives de la théorie et de la pratique? Programme pour chacun des degrés et plan d'ensemble. — Par qui sera donné le double enseignement? Par un personnel spécial, ou par les institutrices elles-mêmes, préparées à cet effet?

2° De la fréquentation scolaire. La non-fréquentation et la fréquentation irrégulière. Insuffisance de l'action de la loi de 1882 en France. Moyens à employer pour augmenter cette action; moyens d'ordre législatif, d'ordre administratif, d'ordre pédagogique. — Etat de la fréquentation scolaire chez les principales nations.

3° De l'éducation morale. Son objet, ses principes, ses méthodes et ses procédés; parts respectives de la théorie et de la pratique. Sa place dans l'ensemble du programme, ses liens avec les autres parties.

4° De l'enseignement primaire supérieur. Son objet, ses limites; moyens de l'adapter aux intérêts régionaux et locaux.

5° Des institutions post-scolaires : cours d'adultes, conférences et

lectures publiques, patronages et associations amicales, sociétés scolaires de secours mutuels et de retraites. — Moyens d'en assurer l'existence et le développement, de les multiplier, de les grouper.

Dans son discours d'ouverture, M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, a montré de quels sentiments se sont inspirées les questions soumises aux délibérations du Congrès et il a terminé sa péroraison par ces mots qui marquent bien quelles avaient été les intentions des organisateurs du Congrès :

« Sous leur apparence simple, ces questions ne touchent à rien moins qu'au fondement même de l'éducation. Vous savez comment l'étude en a été préparée. Chacune d'elles a été l'objet de mémoires dont le résumé vous est présenté par les maîtres les plus autorisés. Ces résumés ont abouti à un certain nombre de propositions que vous discuterez dans vos sections. Chaque section à son tour en tirera trois ou quatre résolutions, sobres, fermes, claires, propres à la discussion générale qui s'établira dans nos assemblées plénières. J'ai la confiance que les conclusions dernières qui sortiront de ces débats, — fruit de la somme si considérable d'expérience et de raison représentée ici, — provoqueront en tout pays d'utiles réflexions, des vues nouvelles, de judicieuses améliorations. Et ce sera, Mesdames et Messieurs, votre juste récompense, votre honneur. »

I. L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER. — La question de la *cuisine à l'école primaire* préoccupe nos voisins de France au même degré que nous. Pour la première fois, la question de l'enseignement ménager figurait à l'ordre du jour d'un congrès français. Il est vrai de dire qu'il existe déjà en France un certain nombre d'écoles ménagères, mais elles sont mal installées et outillées. On y donne d'ailleurs un enseignement trop théorique. Nulle part, à l'exception des travaux de couture, on n'enseigne ce qui sera réellement utile plus tard aux mères de famille. Sur ce point, la Suède, la Belgique, l'Allemagne, les Etats-Unis, l'Angleterre, la Suisse même, sont en avance, — avance bien faible pour notre pays, — il faut le reconnaître.

M. Strauss, sénateur de la Seine, et Mlle Brès, inspectrice générale des écoles maternelles, avaient été chargés de présenter les rapports.

Le débat terminé, le Congrès vota les résolutions suivantes :

1° L'éducation ménagère des filles est essentiellement l'œuvre de la mère de famille; elle n'en appartient pas moins à l'école, au même titre que les travaux à l'aiguille.

2° L'enseignement ménager consiste dans l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques indispensables à toute maîtresse de maison pour diriger son ménage. Il comprend : l'achat et la conservation des aliments; la préparation des mets; l'art de dresser une table; la couture, la coupe, le blanchissage, le repassage; l'entretien des vêtements et des meubles d'un appartement; l'hygiène de la maison et l'art de l'embellir; l'hygiène des enfants, les soins aux malades, l'éducation de la première enfance.

L'enseignement de l'économie domestique et des devoirs du ménage doit être obligatoire à tous les degrés de l'enseignement primaire, de l'école maternelle aux écoles primaires supérieures et professionnelles, de l'école primaire élémentaire à l'école normale d'institutrices.

3° A tous les degrés de l'enseignement primaire, l'enseignement ménager, appuyé sur les connaissances générales acquises, comportera essentiellement des travaux pratiques.

4° Cet enseignement sera donné de préférence par des institutrices préparées à cet effet. — Il est désirable que des cours normaux d'enseignement ménager soient créés dans les centres importants.

5° Des questions d'économie domestique et ménagère prendront place dans les examens du certificat d'études, du brevet élémentaire, du brevet supérieur, du professorat d'école normale.

6° Les municipalités doivent être encouragées à fonder des cours complémentaires ménagers, des écoles professionnelles ménagères, des cours de cuisine.

7° Il est à souhaiter que les œuvres post-scolaires, les « petites A », les patronages, etc., fassent une place aux cours, conférences et exercices de ménage et de cuisine dans l'enseignement complémentaire de l'école.

8° L'éducation ménagère étant nécessaire au père de famille comme à la mère, elle doit, dans une certaine mesure, figurer au programme des écoles primaires de garçons.

9° L'hygiène et l'éducation de la première enfance doivent être un des principaux buts de l'éducation ménagère à tous les degrés et l'un des premiers objets d'enseignement à l'école, à ses divers degrés.

II. La fréquentation scolaire. — A la suite de la mise en vigueur de la loi sur l'obligation scolaire du 28 mars 1882, la fréquentation s'améliore progressivement jusque vers 1888; mais, à partir de ce moment-là, la situation est devenue très mauvaise. En 1892, nous trouvons 4 591 606 enfants inscrits dans les registres sur 4 663 671 recensés. En 1897, la diminution des inscrits s'est encore accentuée, puisque 171 215 enfants n'étaient inscrits à aucune école et pouvaient être considérés comme non fréquentants.

A côté de cette catégorie des enfants non fréquentants, des non inscrits, se place la catégorie beaucoup plus nombreuse de ceux qui, bien qu'inscrits, fréquentent l'école d'une manière irrégulière et incomplète. Dans une circulaire du 10 juillet 1895, le Ministère de l'instruction publique disait : « La scolarité réelle commence plus tard et finit plus tôt que la scolarité légale. Des raisons, les unes graves et douloureuses, les autres futiles et condamnables, font que l'enfant gaspille en fait $^1/_5$, $^1/_4$, parfois $^1/_3$ du temps qu'il doit à l'école et que l'école lui doit. »

Il y a là un danger social. Grave situation en effet! De plus, l'école manque son but, parce, que faute d'assiduité suffisante, elle reste impuis-

sante à appliquer des méthodes qui, pour fructifier, doivent compter avec l'application et le temps nécessaire.

Les mesures à prendre pour assurer cette fréquentation régulière sont de diverses natures.

Il y a d'abord *l'action pédagogique*, celle de l'instituteur qui peut, par son influence, être l'agent le plus précieux de la bonne fréquentation.

Puis il y a *l'action administrative* et *légale*. Trois projets de modification ont été proposés par les mémoires en ce qui touche la commission scolaire : 1° le remplacement des commissions scolaires communales par des commissions scolaires cantonales : 2° la suppression des commissions scolaires et l'attribution au juge de paix de tous les cas d'infraction à la loi ; 3° le maintien des commissions scolaires, mais avec un mandat simplement administratif.

Au cours de la discussion sur ces trois projets, nous avons entendu M. Mutelet, inspecteur primaire à Paris, faire l'éloge de notre pays et parler, en particulier, du canton de Vaud comme de l'Eldorado de la fréquentation scolaire ! Il s'agissait de la commune de Vallorbe et de ses autorités, que M. Mutelet connaissait par un séjour à Ballaigues. « Là, disait-il, toutes les infractions à la loi sont signalées au juge de paix (!) qui inflige aux délinquants des amendes progressives en raison du nombre des absences. Le produit des amendes constitue un *fonds scolaire* destiné à l'achat des fournitures. » — En entendant ainsi l'orateur français vanter notre pays, nous pensions *in petto* : « Que ne dit-il vrai ! » Dans un entretien particulier que nous eûmes après la séance avec M. Mutelet, nous dûmes le détromper et lui apprendre que la fréquentation scolaire laisse aussi beaucoup à désirer chez nous, que le juge de paix, fonctionnaire judiciaire, n'intervient à aucun titre dans les affaires scolaires et que le prononcé des amendes incombe au préfet, fonctionnaire administratif.

Est-il nécessaire de rappeler ici que le total des absences atteint un chiffre très élevé dans le canton de Vaud, le plus élevé de celui qu'accusent les autres cantons suisses, 942 771 sur 40 990 élèves, soit 900 146 absences justifiées, ce qui représente une moyenne de 22,9 par élève. Ces chiffres se rapportent à l'année 1900.

Chacun sait que dans d'autres cantons et dans d'autres pays, en Allemagne, en particulier, l'habitude d'aller régulièrement à l'école est tellement passée dans les mœurs que l'on a rarement besoin de recourir aux pénalités édictées par la loi. Nous avons visité beaucoup d'écoles allemandes, à la ville comme à la campagne, et partout nous avons pu constater l'observation stricte de la loi au point de vue de la fréquentation scolaire. « Nos enfants ne manquent l'école qu'en cas de maladie, nous disait l'instituteur de Lindach, dans le haut-pays wurtembergeois. Les absences ne représentent ici jamais plus de 1 %, 2 %, au maximum 3 % du nombre total des journées d'école ». A Weimar, pour une population de

30 000 habitants, on inflige par an, 5 à 6 amendes de 1 marc. Dans une ville industrielle de 30 000 âmes également, le nombre des punitions annuelles ne dépasse guère en moyenne une centaine. Les punitions de prison ne sont pour ainsi dire jamais nécessaires. Dans beaucoup de communes, on n'en inflige pas une tous les vingt ans. Manquer l'école est considéré comme honteux. Y envoyer régulièrement les enfants est une règle qui a passé dans le domaine des choses reçues. Que nous sommes encore loin de cet idéal chez nous !

Voici le texte des vœux relatifs à la fréquentation scolaire, tel qu'il a été arrêté par le Congrès :

I. Une modification de la loi de 1882 s'impose dans l'intérêt de la fréquentation scolaire.

II. La fréquentation doit être réelle, et la surveillance s'appliquera aux écoles privées aussi strictement qu'aux écoles publiques.

III. La commission scolaire locale doit être déchargée de toute mission relative à l'application des pénalités.

IV. 1° Considérant que la fréquentation scolaire est d'un intérêt social et républicain immédiat : il y a lieu de s'en rapporter, pour assurer cette fréquentation, non pas à une commission élue et animée de sentiments de trop grande bienveillance, ou guidée par des préoccupations politiques, mais au pouvoir judiciaire, représenté par le juge de paix. — Il convient que ce magistrat soit armé d'un pouvoir suffisant pour appliquer, sur la réquisition de l'inspecteur primaire, les pénalités relatives à la non-fréquentation.

2° La peine de l'inscription à la porte de la mairie sera supprimée. Les pénalités seront graduées de la façon suivante : avertissement, réprimande, amende.

V. Il y a lieu de maintenir les caisses des écoles.

VI. Il y a lieu de supprimer les délégations cantonales.

VII. Il y a lieu, dans chaque commune, de substituer à la commission scolaire, dont l'influence ne s'exercerait plus que paternellement, un conseil de l'école.

VIII. Le maire sera tenu de dresser, en session d'août du conseil municipal, la liste de tous les enfants de six à treize ans, contrôlée sur la liste de recensement. Cette liste sera intégralement adressée à l'inspecteur de la circonscription et aux instituteurs de la commune.

IX. Il est nécessaire que l'enseignement religieux soit, sous des sanctions effectives, maintenu strictement dans les conditions légales, de manière qu'il ne fasse pas échec à la fréquentation scolaire.

X. Les candidats au certificat d'études primaires élémentaires devront avoir douze ans révolus au 1er octobre de l'année où ils se présenteront.

XI. Il est désirable que la loi du 2 novembre 1892 sur les enfants employés dans l'industrie soit strictement appliquée et étendue aux enfants employés dans l'agriculture, en dehors de l'exploitation paternelle.

III. DE L'ÉDUCATION MORALE. — Grosse et grave question que celle de l'éducation morale! Il ne nous est pas possible d'entrer ici dans une discussion philosophique sur l'objet et les principes de la morale. « L'idée qui semble prédominer, a dit M. Jules Payot, inspecteur d'Académie de la Marne, c'est que l'éducation doit être un affranchissement et un épanouissement : elle doit, par l'exercice et par l'hygiène, libérer le corps des sujétions non inéluctables; elle doit, par la réflexion et par une étude nette et sincère des réalités, libérer l'intelligence des préjugés, de la tyrannie d'une opinion publique immorale ou partiale; libérer la volonté de la force oppressive de l'instinct, des passions, des mauvaises habitudes. »

On sait la situation toute particulière qui est faite à la France dans ce domaine. Un lourd passé de traditions cléricales et monarchiques pesait sur la France au moment où les hommes de la troisième République entreprirent la rénovation du pays par l'instruction et par l'éducation. Et les hommes énergiques qui étaient à la tête du mouvement durent se persuader bien vite que les progrès nécessaires seraient impossibles si la rupture ne se faisait pas avec le clergé, le plus puissant facteur de la réaction en France. Cette rupture s'imposait, sans doute; mais heureux les pays où l'Eglise est assez éclairée pour prêter main-forte à l'Etat au point de vue de l'école et où elle marche d'accord avec elle dans l'œuvre de l'éducation nationale!

Quel spectacle attristant que les excès de langage auxquels on se livre en France dès qu'il s'agit de parler de l'école et de l'Eglise! On y représente l'Etat laïque comme se livrant un duel à mort avec le gouvernement théocratique; le curé en lutte perpétuelle avec l'instituteur. D'un côté, il y a l'école laïque, l'instituteur, messager d'une philosophie nouvelle, d'une morale nouvelle, et si l'on peut dire d'une religion ou d'une religiosité nouvelle; de l'autre, l'Eglise catholique, école d'imbécillité, de fanatisme, d'antipatriotisme et d'immoralité!

Les réactionnaires allèrent jusqu'à prétendre que la nécessité où croyait être l'école de s'opposer à l'Eglise fit une première victime: Dieu lui-même, dont le nom, prétendent-ils, ne figurera plus dans les lois scolaires. On cherche à mettre à sa place, ajoutent-ils, un Dieu de la philosophie, un Dieu de la raison, un Dieu des braves gens, etc. Et Paul Bert lui-même n'a été qu'un démolisseur et non un constructeur en pensant que sur les ruines de la morale des Jésuites, une nouvelle morale s'édifierait d'elle-même! « Le Dieu des programmes n'est pas le Dieu congréganiste. » De là, la perpétuelle tension de rapports entre l'Eglise et l'école nouvelle; de là, la morale laïque et la morale confessionnelle, qui représentent deux courants d'influences parallèles. L'école est la rivale systématique du presbytère et entre l'instituteur et le curé, entre l'école et l'Eglise, il n'est plus possible de jeter un pont. Il y a aussi lutte permanente entre la pensée « laïque » et la tradition « cléricale ».

Il était réservé à trois missionnaires, Steeg, Buisson et Pécaut, qui étaient venus en Suisse pour y prêcher le christianisme libéral et que la Suisse s'empressa de rendre à la France, de présider à l'élaboration et à l'exécution des lois scolaires nouvelles [1]. « C'étaient des théologiens, des inventeurs du protestantisme libéral, que la Suisse calviniste avait rendus au parti républicain français et qui, au nom du protestantisme, s'étaient donné pour mission de transformer la tradition morale de la France. »

Il y a parfois dans ce domaine une telle anarchie, une telle confusion qu'on se demande comment la France va sortir de cet imbroglio et si jamais elle pourra réconcilier l'Eglise avec l'école.

Les adversaires des lois actuelles poursuivent leur campagne avec plus d'acharnement que jamais. Ils exploitent les paroles d'un pédagogue connu, M. Devinat, qui aurait dit, en un assez piquant langage, « que la leçon de morale est *bâillée* par celui qui la donne et par ceux qui la reçoivent, qu'elle fait plus de mal que de bien », etc. Ils estiment que la mission morale et sociale de l'éducateur rencontre dans l'idée religieuse un concours dont il est imprudent de se priver.

Pour le grand malheur des écoles, la politique s'est mise de la partie. Les cléricaux prétendent qu'on la propose et qu'on l'impose à l'instituteur, devenu ainsi le « pionnier » ou le « levier » de la République. Il est clair que l'instituteur ne doit jamais être lancé dans la mêlée politique et sociale. Mais, d'autre part, on comprend fort bien que M. J. Payot ait pu dire que « le rôle d'éducateur se confond avec le rôle de républicain » et que M. Combes, ministre de l'instruction publique, parlant aux instituteurs de la Seine, ait prononcé cette phrase : « Vous aurez bien mérité de la République, de la patrie, si vous parvenez à nous faire une génération coulée dans un moule qui porte, sur ses bords, la noble image de la République. »

C'est ainsi, partout, dans les deux camps, une mutuelle accusation de trahison. Partout la haine, l'exagération, la passion. On se jette à la face les formules usuelles : lois intangibles, vieil esprit républicain, péril clérical, réaction aux abois, etc.

L'intéressante, mais parfois assez confuse discussion qui a eu lieu à la Sorbonne sur la question de l'enseignement de la morale a fait ressortir, à tout le moins, l'attachement de plus en plus grand des instituteurs français aux méthodes d'éducation libérale et leur confiance absolue, fondée sur l'expérience, dans la valeur et l'efficacité de la morale laïque.

Et certes, il faut le dire, cet enseignement ne mérite nullement les reproches que lui adressent, avec plus d'aveuglement que de raison, les ennemis de la République et les adversaires de l'école laïque.

Il suffit pour s'en convaincre d'assister à quelques leçons de morale chez nos voisins, à parcourir leurs excellents traités, à relire les plaidoyers

[1] Voir *L'Ecole d'aujourd'hui*, par Georges Goyau, Paris, 1899, chez Perrin et Cie.

des hommes qui ont le plus travaillé à la vulgarisation de cet enseignement[1].

On verra alors que cet enseignement neutre s'imposait, qu'il a été et qu'il est encore la condition de progrès des institutions scolaires, que s'adressant à des enfants de toute provenance dont les familles professent les opinions politiques ou religieuses les plus diverses, il devait être, suivant la formule adoptée au Congrès, « indépendant de toute confession religieuse, sans être hostile à aucune ».

Que se propose, au reste, cet enseignement, sinon de cultiver, d'éclairer et d'affermir le sentiment de la bonté et l'instinct de la justice chez les enfants? Ces instincts primordiaux, source et fondement de la morale, ne sont qu'à l'état de germes chez l'enfant et doivent être cultivés. A l'un se rattachent les affections de famille, du foyer, cette pratique constante du dévouement pour les autres, cet oubli de sa personne poussé jusqu'au don de soi-même, puis aussi les sentiments de camaraderie à l'école, à l'atelier, à la caserne et dans la société en général : l'amour du bien public, le concours à l'intérêt général, l'amour de la justice et de l'humanité. L'instinct de justice enfin qui est le devoir intégral et qui comporte divers aspects : honnêteté, dignité, élévation morale.

Il faut être imbu de préjugés et de fanatisme pour repousser ces idées sans discussion. A y regarder de près, on voit au fond que, sur ce point, les Français sont moins divisés par les idées que par les passions aveugles. Mais la loi morale, la fraternité, est-elle donc si éloignée de ce que la religion appelle l'amour de Dieu et des hommes? L'amour des hommes se comprend de lui-même et l'amour du Dieu invisible, est-ce vraiment autre chose que l'amour de la justice et de la vérité, de la perfection humaine, la conscience que le monde est fondé sur le principe de la souveraineté de la loi morale?

Les étrangers qui ont eu le privilège d'assister à quelques-unes de ces leçons de morale ont tous relevé ce qu'il y a d'injuste dans les attaques dirigées contre l'école laïque. C'est le cas, entre autres, de M. Groppler[2]. Dans l'ouvrage dont nous donnons ci-dessous le titre, il prétend qu'il est faux de dire que l'enseignement de la morale ait une tendance anti-religieuse. Au contraire, il est interdit de blesser les sentiments intimes des enfants qui, pour la plupart, reçoivent dans leurs familles une éducation religieuse et un enseignement confessionnel. Il se peut que l'enseignement de la morale ait un caractère anticonfessionnel, mais non antireligieux. *Cela était nécessaire*. « La République sera éducatrice », avait dit Gambetta. Il avait raison. Elle a dû l'être. Elle ne pouvait plus prendre pour mots d'ordre

[1] *Nouveau traité de morale pratique*, par G. Manuel, Paris 1901, chez Hachette.
Pour l'Ecole laïque, avec une préface de F. Buisson, par B. Jacob, Paris 1900, chez Ed. Cornély.
Pour la Démocratie française, par C. Bouglé, Paris, Ed. Cornély.

[2] *Volks- und Fortbildungs Schulwesen Frankreichs im Jahre 1900*, par F. Brüggemann et E. Groppler (Berlin 1901. — L. Œhmigkes Verlag).

ceux que semblent avoir adoptés les écoles congréganistes : silence et passivité. Il fallait la liberté, la spontanéité : il fallait instruire, faire appel à la bonté agissante et non plus se contenter de capter les esprits. Il faut songer, en effet, que les prêtres catholiques ont utilisé l'enseignement religieux pour provoquer les enfants à la haine de cette méchante République qui a banni Dieu de la France. On ne peut donc pas s'étonner que la République ait pour sa propre défense supprimé l'enseignement religieux donné dans les écoles et fermé aux prêtres et aux congréganistes la porte des établissements publics d'instruction.

« Le fondement de l'enseignement moral est le déisme. On considère Dieu comme la source de toute morale, dit M. Groppler : il a mis dans l'homme le sentiment du devoir et il règle les actions humaines par le moyen de la conscience. On ne nie pas l'immortalité de l'âme : on montre que l'homme, placé au plus haut degré de l'échelle des êtres, ne saurait, comme l'animal, cesser complètement d'exister lorsque la vie s'arrête en lui. On insiste beaucoup sur le libre arbitre, grâce auquel l'homme peut faire ce qu'il doit.

« Comme l'enseignement de la morale ne met pas en doute le sentiment de l'existence de Dieu et se fonde sur la doctrine de l'immortalité de l'âme ; comme, d'autre part, il évite avec le plus grand soin d'aborder les questions dogmatiques et confessionnelles, on pourrait peut-être l'appeler un « enseignement *pratique* de la religion ».

Telle est l'opinion d'un homme d'école allemand sur cet enseignement neutre. Nous la croyons juste et sommes tout disposé à la faire nôtre.

On a ainsi supprimé en France l'éducation religieuse et laissé aux familles le moyen d'y pourvoir à leur gré, afin d'assurer la liberté religieuse du maître et des élèves. C'est la neutralité, comme on l'a dit, l'édit de Nantes de l'école. On a dit « l'école sans Dieu », alors qu'il eût fallu dire « l'école sans prêtre ». La morale subsiste. Elle est enseignée d'une façon toute humaine, indépendamment du dogme et des confessions, voilà tout.

Toutefois, il faut espérer que des jours meilleurs luiront pour la France et que cet antagonisme néfaste entre l'Eglise et l'école prendra fin. Les idées de *l'enseignement éducatif* se répandront de plus en plus. Elles ont pris en France, dans ces dernières années, une réjouissante extension. Un jour viendra alors où l'on ne discutera plus la question de savoir s'il y aura une leçon de morale tous les jours et si, en dehors des leçons régulières prévues au programme et à l'horaire, l'instituteur aura le droit de faire à toute occasion et de la manière qu'il jugera la plus convenable, l'éducation morale de ses élèves ! Comme si tout l'enseignement n'était pas éducatif et, par conséquent, moral !

L'instruction, on le sait, exerce une influence sur le caractère ou, ce qui revient au même, sur la volonté. L'instruction doit imprimer une direction à la volonté. Elle est éducative. « Ceux qui croient, dit Lacombe, que

l'instruction est une chose et l'éducation une autre chose se trompent singulièrement. Education et instruction ne sont pas choses différentes. Il y a une manière d'instruire qui est fortement éducative.» C'est ce que le P. Girard exprime dans sa formule préférée : « L'homme agit comme il aime et il aime comme il pense ». «A chaque instant, dit Michelet, l'instruction a une influence morale qui est au plus haut point éducative, qui, éclairant l'esprit, règle aussi l'âme ».

C'est l'instruction qui forme les idées de l'enfant et c'est l'éducation qui forme le caractère. Celle-ci n'est rien sans celle-là. Tout enseignement a un pouvoir éducatif.

Quand ces idées seront le bien commun de tous les instituteurs, un grand pas aura été fait vers une réconciliation de la pédagogie et de la théologie qui, désormais, pourront travailler de concert et faire œuvre utile et féconde.

Résolutions votées par le Congrès.

I. Toute question relative à l'enseignement religieux confessionnel dans les écoles est écartée des délibérations du Congrès.

II. L'éducation morale a pour but de préparer dans l'enfant l'honnête homme et le bon citoyen.

III. L'enseignement de la morale s'appuie sur la raison, c'est-à-dire sur la conscience éclairée. Il s'applique à développer, chez les enfants, les sentiments de sincérité, de justice, de bonté, de solidarité ; — il doit être identique pour les jeunes gens et pour les jeunes filles ; — il est indépendant de toute confession religieuse, sans être hostile à aucune.

IV. L'enseignement moral occupe à l'école la première place. Il fait l'objet d'une leçon ou d'un entretien tous les jours. Il pénètre intimement tous les autres enseignements.

V. Le Congrès considère que l'essentiel est de faire de l'enfant une volonté énergique, de lui donner le courage du bien, courage rendu facile par la fixation de solides habitudes. Il faut pour cela l'aimer, le bien connaître, et lui rendre attrayant l'enseignement de la morale. Il faut en outre viser à rendre les enfants honnêtes, courageux et pleins d'initiative, car un honnête homme passif est complice du mal qu'il n'empêche pas.

VI. Le Congrès, considérant que nous devons élever l'enfant de façon qu'il soit plus tard son propre législateur; considérant que l'enfant ne peut s'améliorer que s'il collabore volontairement à son éducation, émet l'avis que la discipline libérale, qui respecte et qui aime la personnalité de l'enfant, est la seule qui puisse faire des hommes libres.

VII. Le Congrès, considérant que la conscience de l'enfant est d'autant moins éclairée qu'il est plus jeune, qu'il y a des cas où le maître ne peut justifier aux yeux de l'enfant l'ordre donné, émet l'avis que la discipline libérale n'est pas exclusive du principe de l'obéissance, mais que l'autorité

du maître doit s'effacer graduellement à mesure que la conscience de l'enfant se forme, et qu'elle n'est légitime qu'à la condition d'amener l'enfant à vivre un jour sous la seule autorité de sa propre conscience.

VIII. Le Congrès émet le vœu :

a. Que des programmes nouveaux orientent tout l'enseignement vers l'éducation sociale ;

b. Que l'on vote des lois contre la presse pornographique et contre l'étalage de gravures indécentes ;

c. Que l'on prenne toutes mesures pour enrayer l'alcoolisme ;

d. Que l'on encourage la publication et la diffusion d'ouvrages (récits, bibliographies, romans, etc.) simples, attrayants et d'une haute inspiration morale, qui seront placés dans les bibliothèques scolaires et post-scolaires.

Cette question a été reprise en sous-ordre par la Ligue française de l'enseignement réunie en congrès à Caen en 1901. Nous donnons ci-dessous, à titre de renseignement, la liste des questions posées et les vœux adoptés par ce Congrès.

Première question. — Quels sont les véritables fondements de la morale laïque ?

Vœu. — Que la morale laïque s'appuie sur la raison pour le développement de la liberté individuelle et l'accomplissement de la justice par la solidarité.

Deuxième question. — Quelles sont les raisons pour lesquelles l'éducation morale doit être « indépendante de toute confession religieuse, sans être hostile à aucune » ? (Résolution du Congrès international de 1900).

Vœu. — Que l'éducation morale doit être de plus de plus une éducation sociale, indépendante de toute confession, sans exclure pour cela aucune croyance religieuse.

Troisième question. — Quels sont les moyens à employer pour faire pénétrer dans les consciences cette morale sociale ?

Vœux. — 1° Que la morale laïque soit exposée aux familles chaque fois que l'occasion se présentera ; et que la *Ligue* facilite cette exposition par des conférences et des brochures appropriées ;

2° Qu'il soit ajouté au programme officiel de l'éducation morale et au chapitre des devoirs envers Dieu, un paragraphe sur l'histoire sommaire des religions ;

3° Que la méthode rationnelle qui consiste à ne laisser entrer dans la conscience de l'enfant ni une idée, ni une opinion, ni une croyance qui n'ait été au préalable contrôlée par la raison, — soit employée dans les écoles à l'exclusion de toute autre ;

4° Que la *Ligue de l'enseignement* prie M. le Ministre de l'instruction publique de rappeler aux éducateurs les instructions qui leur ont souvent été données au sujet de cette méthode, et qui sont encore si peu pratiquées ;

5° Que la *Ligue de l'enseignement* suscite et encourage, par tous les moyens en son pouvoir, la publication d'une série d'ouvrages en rapport avec cette méthode, et notamment celle d'un précis de morale laïque à l'usage des écoles primaires.

Quatrième question. — Quels sont les moyens à employer pour assurer dans les écoles la pratique de la morale laïque et sociale ?

Ces moyens sont d'ordre négatif et d'ordre positif et peuvent être formulés dans les deux vœux suivants :

1° Qu'il est nécessaire et urgent, à la fois, pour la paix sociale et la dignité de

l'instituteur, que la neutralité de l'école soit, au plus tôt, réalisée conformément à la loi dans toutes les écoles publiques de France ;

2° Que l'école doit être considérée comme un apprentissage de la vie sociale où l'enfant apprend à devenir un honnête homme et un bon citoyen ; — et que chaque école, pour prolonger, entretenir et développer cette éducation, soit pourvue d'une association d'élèves et d'anciens élèves.

Le rapport de M. Belot, sur l'éducation sociale, conclut :

Que les efforts raisonnés de tout éducateur tendent de plus en plus vers cette fin : préparer l'individu à tenir dans la société, pour le bien général en même temps que pour son bien particulier, la place que lui assignent ses capacités et ses aptitudes.

IV. De l'enseignement primaire supérieur. — Le chapitre spécial que nous consacrons ailleurs à cette intéressante institution française nous dispense d'entrer ici dans de nouveaux développements. Le rapport de MM. Lacabe et Petit, et la discussion qui y a fait suite ont montré aux étrangers comment les Français entendent résoudre le problème de l'enseignement professionnel.

I. — Définition et caractère de l'enseignement primaire supérieur.

a. L'enseignement primaire supérieur aura pour objet :

1° D'assurer un complément d'éducation générale aux jeunes gens ayant terminé les études de l'école primaire élémentaire ;

2° De commencer leur éducation professionnelle, abrégeant par là l'apprentissage sans le supprimer complètement.

b. Il se distinguera de l'enseignement secondaire par son caractère pratique et par la prépondérance qu'il accordera aux applications sur la théorie pure dans les études scientifiques.

Il différera de l'enseignement donné dans les écoles professionnelles et techniques en ce que le développement des diverses facultés de l'adolescent restera sa grande préoccupation, et qu'il ne sacrifiera point la culture intellectuelle et morale à l'apprentissage professionnel.

II. — Transition entre l'école élémentaire et l'école supérieure.

En raison de l'impossibilité d'organiser partout, comme il serait d'ailleurs souhaitable, des cours supérieurs d'école élémentaire, il convient d'encourager la création, dans les écoles primaires, d'une année préparatoire.

III. — L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement professionnel et technique.

L'école primaire supérieure étant éminemment propre, par le caractère à la fois pratique et éducatif de son enseignement, à former l'enfant du peuple, qui doit devenir un citoyen éclairé en même temps qu'un travailleur habile, le Congrès estime qu'il convient de parer au danger d'une spécialisation hâtive dans l'apprentissage du métier manuel, et d'établir des écoles primaires supérieures en plus grand nombre dans les centres industriels et commerciaux.

IV. — Enseignement et programmes.

a. Chaque école doit être libre de restreindre ou d'amplifier les programmes officiels en y introduisant, selon les besoins de la région, des notions de mécanique, de technologie spéciale, de zootechnie, de sylviculture, de chimie industrielle ou agricole.

V. Œuvres post-scolaires. — Comme cinquième et dernier objet à l'ordre du jour du Congrès de l'enseignement primaire figurait une question qui, pour n'être pas nouvelle, n'en est pas moins toujours d'actualité, celle des institutions post-scolaires. Le Comité d'organisation avait confié la rédaction du rapport à trois ardents apôtres de l'éducation populaire : MM. Edouard Petit et Gilles, inspecteurs généraux de l'instruction publique, et Cavé, vice-président de la *Ligue de l'enseignement*.

Comme cette question préoccupe aujourd'hui tous les pays civilisés, nous l'avons traitée dans un chapitre particulier sous le titre « Œuvres complémentaires de l'école » et donnerons simplement ici les résolutions votées par le Congrès, après deux laborieuses séances levées au milieu du plus grand enthousiasme :

I. — *Cours d'adolescents et d'adultes.*

1. Que l'enseignement donné aux adultes se divise en cours et en conférences ; — les cours, orientés dans un sens pratique, en tenant compte des milieux, devront, au point de vue général, s'occuper surtout d'histoire contemporaine et d'enseignement civique : — l'ensemble des conférences devra, autant que possible, présenter un caractère méthodique ; — pour les uns et pour les autres un appel sera fait aux personnes compétentes, amies de l'école laïque.

2. Qu'un livret post-scolaire soit remis aux jeunes gens pour leur permettre de justifier de leur assiduité aux cours, depuis la sortie de l'école jusqu'au régiment ; et que des efforts soient tentés pour que l'armée, les administrations diverses, les commerçants, les industriels tiennent compte de ce livret.

3. Que les bibliothèques scolaires, plus abondamment dotées, puissent échanger entre elles leurs volumes, après avis de l'autorité compétente.

4. Que des notices explicatives accompagnent toutes les séries de vues envoyées par le Musée pédagogique.

II. — *Mutualité scolaire.*

1° Que les éducateurs de tous les pays s'appliquent à propager les sociétés de mutualité scolaire, afin de développer les sentiments de solidarité entre les enfants des établissements d'instruction de toute catégorie, et, conséquemment, que les lycées et collèges, les écoles primaires et primaires supérieures fassent partie des mêmes mutualités :

2° Que des mutualités départementales, puis des fédérations de mutualité scolaire se constituent ;

3° Que toute facilité soit donnée aux mutualistes scolaires pour leur admission dans une autre société de secours mutuels, avec le maintien des avantages acquis dans la société initiale ; que les sociétés scolaires de secours mutuels acceptent tout au moins le principe de la mise en subsistance des mutualistes obligés à changer de résidence, afin de leur garantir les droits à la retraite déjà acquis dans la société dont ils s'éloignent.

III. — *Associations et patronages.*

Que les associations et patronages se donnent pour but :

a. L'aide mutuelle, morale et matérielle, comme, par exemple, les placements gratuits et les secours ;

b. L'institution de cours d'art (musique et dessin) et de cours d'apprentissage (ménagers pour les filles, professionnels pour les garçons) ;

c. L'organisation de fêtes ayant un caractère moral nettement éducatif, et en dehors de toute idée politique ou religieuse.

IV. — *Vœu général.*

Que le bureau du Congrès se constitue en Bureau international d'enseignement primaire et d'éducation populaire, et que, par son entremise, il y ait échange constant entre les différentes nations de documents intéressant l'éducation populaire sous toutes ses formes.

* * *

Telles furent ces imposantes assises du corps enseignant primaire, fondées contre l'ignorance et l'erreur. Nous n'oublierons pas de sitôt ces mémorables journées et ce moment solennel où, le dernier discours prononcé, la salle se leva d'un mouvement unanime et accompagna de la voix les accents de l'hymne national français.

CHAPITRE XII

Le Congrès de l'enseignement secondaire.

La « crise » universitaire et plus spécialement celle de l'énseignement secondaire justifient la décision prise par les organisateurs des Congrès de 1900. Ils ont estimé que cette sorte de malaise dont souffrent les établissements d'éducation secondaire remettait en question le rôle social, les méthodes, comme aussi la préparation du personnel des écoles d'ordre secondaire et que ces multiples difficultés devaient être étudiées et discutées dans un congrès spécial, et non point comme en 1899, où un seul congrès avait réuni les membres de l'enseignement supérieur et ceux de l'enseignement secondaire.

Ce congrès, qui comptait 303 participants, tint ses assises à la Sorbonne du 31 juillet au 5 août, sous la présidence de M. Alfred Croiset, doyen de la Faculté des Lettres de Paris, qui ouvrit la réunion en ces termes :

« Notre Congrès s'ouvre dans une période particulièrement critique pour l'enseignement secondaire. Tandis que l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire ont des buts nettement définis et s'adressent à des catégories très déterminées d'élèves, il n'en est pas de même pour l'enseignement secondaire. Conçu et organisé jadis pour une aristocratie noble et bourgeoise, il est pénétré de plus en plus par les majorités démocratiques qui ne trouvent pas toujours en lui l'instrument utile qu'elles réclament. D'où un malaise universel, un état de transition durant lequel tout est remis en question, depuis le but même de l'enseignement secondaire jusqu'à ses moindres moyens. Il appartiendra à notre Congrès, composé d'hommes libres et compétents de toutes les nations, de préciser les principales causes de malaise universel, et d'en indiquer les remèdes possibles et désirables. Là est la raison de cette assemblée ; là doivent tendre ses efforts ardents et compréhensifs. »

Puis M. Rabier, Directeur de l'enseignement secondaire en France, ajouta quelques paroles fort justes que nous croyons devoir relever ici, parce qu'elles marquent en quelque sorte les grandes lignes des délibérations qui allaient suivre :

« L'enseignement secondaire a jadis traversé des siècles de foi

aujourd'hui il traverse une heure de doute. C'est qu'autrefois l'enseignement secondaire était fait pour une élite d'individus ; aujourd'hui, il s'adresse à des foules collectives. Autrefois, il s'agissait de façonner, de meubler, d'orner une âme aristocratique au contact des grandes civilisations de la Grèce et de Rome. Aujourd'hui il s'agit d'armer, d'équiper, d'outiller une démocratie pour les luttes hâtives des civilisations modernes. Mais si le but a changé, les méthodes sont restées les mêmes, ou, du moins, n'ont pas assez rapidement évolué. De là cette « disconvenance croissante de l'éducation et de la vie », qui a frappé Taine et, avec lui, tant d'observateurs sociaux. Il est grand temps que dans toutes les nations, et particulièrement dans la nôtre, cette disconvenance diminue et cesse. Il est grand temps que les hommes expérimentés et les esprits libres de tous les peuples se communiquent leurs expériences et leurs méditations. De ce contact seul pourront sortir le diagnostic et le remède. »

Un des aspects curieux de l'assemblée était la présence de 43 professeurs femmes et d'une vingtaine de congréganistes, frères de la Doctrine chrétienne, qui s'étaient groupés autour du supérieur général de leur institution, le frère Justinus.

Huit questions furent soumises aux délibérations du Congrès. Les voici dans l'ordre où elles ont été discutées :

I. — *A quelle diversité de besoins sociaux doit répondre l'enseignement secondaire, et comment peut-il s'y adapter.* (Rapporteur : M. MAX LECLERC).

II. — *De l'autonomie des établissements d'enseignement secondaire et de la diversité des méthodes.* (Rapporteur : M. KORTZ).

III. — *De l'extension universitaire.* (Rapporteur M. HENRY BÉRENGER).

IV. — *Dans quelle mesure, en quel sens et par quels moyens convient-il de développer la personnalité de l'élève et son initiative.* (Rapporteur : M. BECK).

V. — *De la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire.* (Rapporteur : M. PICAVET).

VI. — *Du rôle des professeurs hommes et des professeurs femmes dans l'enseignement des garçons et dans celui des jeunes filles.* (Rapporteur : Mlle DUGARD).

VII. — *Des compléments pratiques de l'éducation des jeunes gens et des jeunes filles au moyen des associations, patronages et œuvres de toute sorte.* (Rapporteur : Mlle SALOMON).

VIII. — *De la correspondance interscolaire internationale.* (Rapporteur : Mlle SCOTT).

Malgré tout l'intérêt qui s'attache à ces questions et le très vif désir que nous en avons, il ne nous est pas possible d'entrer ici dans le détail des problèmes proposés. Les personnes qui suivent ces questions de près trouveront dans les comptes rendus du Congrès les renseignements les plus

complètes. T[illegible] [illegible]oyons en sous ordre la question de la préparation [illegible].

A propos de la [illegible] question, le *Rôle social de l'enseignement secondaire*, [illegible] semblait dominer la discussion : c'est que « l'enseignement [illegible] n'est encore nulle part un enseignement démocratique. [illegible] un enseignement réservé à la classe sociale appelée com[illegible] la [illegible], et auquel ne participe qu'une très petite partie de la classe [illegible]. »

Le problème de l'*extension universitaire*, qui tend à mettre l'éducation supérieure à la portée de toutes les classes de la nation, à assurer au peuple et à la classe moyenne le luxe indispensable et inconnu pour elle d'une large culture désintéressée, n'est pas spécial à l'enseignement secondaire. Il intéresse presque au même degré les trois ordres de l'enseignement.

La discussion de ce brûlant problème des rapports à établir entre les intellectuels et le peuple, entre l'Université et la Démocratie a été particulièrement remarquable et significative. Le moment fut émouvant quand M. Croiset, dans un lumineux discours, caractérisa le mouvement d'extension universitaire et insista, par des paroles éloquentes, sur la nécessité qu'il y a pour les intellectuels à répandre dans le peuple le véritable *esprit scientifique* : « L'esprit scientifique seul peut dissoudre les préjugés et détruire les passions ; car, seul, l'esprit scientifique peut conduire à la connaissance relative du vrai. L'esprit scientifique est une admirable école de tolérance, d'humilité, de patience : il nous apprend à reconnaître que nous nous sommes trompés souvent, et que nous pouvons encore nous tromper : que rien n'est absolu ici-bas, qu'en toutes choses il y a des réserves à faire, des limites à fixer. » Et l'orateur conclut par cette phrase : « Il faut habituer les diverses classes sociales au sentiment de l'infinie complexité des choses. »

Il s'est dit également des choses du plus vif intérêt quand il s'est agi de caractériser *le rôle des professeurs hommes* et *des professeurs femmes dans l'enseignement des garçons et dans celui des jeunes filles de l'enseignement secondaire*, parce que, dans le grand débat qui s'est engagé il y quelques années, et qui est loin d'être clos, sur les réformes à apporter dans l'organisation des établissements d'instruction secondaire, la question de la formation des candidats à l'enseignement prime, à nos yeux, toutes les autres.

La conclusion du rapporteur, Mlle Dugard, professeur au lycée Molière, était déjà de nature à retenir l'attention :

« On ne saurait mettre en doute qu'une éducation qui rapprocherait davantage la pensée de la femme et celle de l'homme, ne contribuerait à atténuer les malentendus et à réaliser l'harmonie. Assurer à l'enseignement des jeunes filles, vers la quatorzième année, la collaboration des professeurs hommes et à l'enseignement des garçons celle des professeurs femmes, bi[illegible]

au delà de la première enfance, tel nous paraît être un progrès auquel les maîtres du vingtième siècle devront travailler, — et cela non par besoin d'innovation, mais pour se conformer à la nature des choses et donner aux hommes et aux femmes de l'avenir une éducation plus complète qui, en leur apprenant à se connaître mutuellement, les prépare mieux à la vie : car se comprendre, c'est déjà s'unir. »

Puis vinrent les suggestives déclarations de Miss Mary Wheiler, déléguée officielle des Etats-Unis, qui exposa les expériences faites dans son pays. Au début des Secondary Schools, la pénurie des professeurs fit que l'on employa des professeurs femmes pour s'occuper des jeunes garçons. L'expérience réussit parfaitement : les femmes se montrèrent très aptes à comprendre l'esprit des garçons, aussi bien que celui des filles. Le seul danger consisterait dans la tendance qu'ont trop souvent les femmes à vouloir trop aider et dominer l'esprit des enfants. Quant aux professeurs hommes, ils sont très utiles dans l'enseignement des jeunes filles, lorsque celles-ci sont en âge de former leur jugement, vers 16 ou 17 ans, car la supériorité pédagogique de l'homme pour la littérature, l'histoire et les sciences est indiscutable.

Les Français, eux, sont moins optimistes. Les femmes ont très bien réussi en France dans les classes enfantines de petits garçons. Il est peu probable qu'elles aient la même utilité dans les classes moyennes et supérieures, car c'est au moment où les élèves entrent dans ces classes qu'il s'agit de former leur cerveau et leur caractère par une éducation masculine. Où les femmes pourraient peut-être jouer un rôle de première importance dans les lycées de garçons, ce serait au dehors des classes, dans les études et l'internat, car les femmes sont d'admirables *répétitrices*.

Nous pouvons passer plus rapidement sur la question de la *correspondance interscolaire internationale* qui figurait comme dernier objet de discussion à l'ordre du jour du Congrès. Ce sujet vient d'être repris et exposé dans toutes ses parties à la Vme assemblée annuelle de la *Société suisse des maîtres d'écoles normales*, à Lausanne, le 13 juillet 1901. M. le Dr Hans Schacht, professeur d'allemand aux écoles normales du canton de Vaud, et M. le Dr Brugger, professeur de français à l'école normale de Hofwyl, dans deux rapports très documentés et par de pénétrantes conclusions, ont montré ce qui pouvait et devait être fait en Suisse en matière de correspondance scolaire intercantonale et internationale. Cette œuvre ne peut plus être traitée de chimère. La période des tâtonnements est passée. Les essais et les efforts isolés sont vains. Il s'agit d'organiser une œuvre d'ensemble, de créer deux bureaux de renseignements chargés de mettre en relations les jeunes gens désireux de se perfectionner dans une ou plusieurs langues vivantes. Nous renvoyons le lecteur aux rapports ci-dessus.

Bornons-nous à relever une ou deux déclarations importantes faites au Congrès.

M. le Dr Hartmann, professeur à Leipzig, le champion de cette œuvre dans les pays allemands, a insisté en termes excellents sur tous les avantages, matériels, intellectuels et moraux, que l'on peut attendre de cette entreprise utile et féconde : « Cette correspondance porte des fruits précieux. Elle détruit les préjugés entretenus par la mauvaise presse politique des différents peuples. Les générations qui, dans leurs jeunes années, ont été en contact avec l'étranger ne le considèrent plus comme un ennemi irréconciliable ».

« Les autorités scolaires ne sont pas encore toutes gagnées à la cause de la *correspondance scolaire*. En France, en Allemagne, en Angleterre, elles voient généralement d'un œil favorable l'œuvre entreprise. Mais dans d'autres pays, il y a encore des préjugés à vaincre. Il faut donc s'adresser aux autorités scolaires des différents pays.

Miss Lawrence, l'organisatrice anglaise de la correspondance scolaire internationale, dit que beaucoup de maîtres et de maîtresses ayant des classes nombreuses n'envoient que les noms des élèves les plus studieux et les plus irréprochables ; la correspondance devient ainsi un honneur recherché. D'autres maîtres se servent de la lettre comme sujet de conversation en classe.

Enfin, M. Mieille, le promoteur français de la *correspondance scolaire*, donne des détails intéressants sur l'état de l'œuvre dans son pays. Plus de 17 000 Français correspondent aujourd'hui avec leurs condisciples des nations voisines. Ils se répartissent comme suit :

Français-Anglais,	11 000
Français-Américains,	1 000
Français-Allemands,	4 000
Français-Italiens,	1 000

auxquels il faut ajouter un millier de « francs-tireurs ».

Ces chiffres sont éloquents et en disent plus en faveur de ces échanges épistolaires que toutes les considérations théoriques.

* * *

Sans plus nous attarder donnons ici le texte exact des conclusions votées par le Congrès :

I. Que l'enseignement secondaire s'adapte, par la diversité de ses méthodes, à la variété des besoins sociaux.

II. Que le caractère de l'extension universitaire soit de faire pénétrer l'esprit scientifique dans les différentes classes de la société.

III. Que, dans la direction et l'administration des établissements d'enseignement secondaire, une part plus grande soit faite à l'autonomie de ces

établissements ainsi qu'à leur vie locale et régionale, sous le contrôle des autorités supérieures.

IV. Que les maîtres de l'enseignement secondaire reçoivent une éducation pédagogique à la fois théorique et pratique, par l'histoire de la pédagogie, la discussion des méthodes et de nombreux exercices pratiques.

V. Que l'initiative des élèves soit de plus en plus favorisée par la simplification des programmes, une moins grande rapidité dans la succession des exercices, une action plus continue de maîtres moins nombreux, surtout dans le premier âge, et une adaptation plus exacte de l'enseignement aux forces intellectuelles des élèves.

Qu'en outre, le travail manuel ainsi que les jeux physiques en liberté soient utilisés comme moyen important de développer l'initiative des élèves.

VI. Que la femme soit associée à l'homme pour l'éducation de l'enfant, autant que les circonstances le permettent, en vue de rapprocher l'école de la famille.

VII. Que la correspondance interscolaire internationale, — entreprise par l'initiative privée dans des conditions qui ont été reconnues nécessaires par une expérience de plus de trois ans, — constituant un auxiliaire précieux non seulement au point de vue de l'apprentissage des langues vivantes, mais aussi au point de vue de la culture générale de l'esprit et à celui des relations internationales, toutes les autorités scolaires encouragent, par tous les moyens, le développement ultérieur de la correspondance interscolaire internationale.

LA PRÉPARATION DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

« Autant vaudront les maîtres, autant vaudront les élèves, autant vaudront les peuples », c'est par ces paroles que M. François Picavet, professeur à l'Ecole des Hautes-Etudes et au collège Rollin, directeur de la *Revue internationale de l'enseignement*, résuma le rapport préparatoire qu'il avait été chargé de présenter au Congrès sur la question de la *préparation des maîtres*.

Les maîtres, ajouta-t-il, doivent remplir trois conditions essentielles : 1° Etre instruits ; 2° savoir instruire ; 3° être des éducateurs.

La question étant ainsi posée, M. Picavet rappela les points principaux sur lesquels devait porter le débat :

Les maîtres sont-ils formés dans les universités ou dans des écoles spéciales? Comment sont organisées ces écoles? Quel rôle jouent dans leur formation l'enseignement historique et théorique de la pédagogie, celui de la méthodologie générale, celui de la méthodologie spéciale à chaque matière enseignée? 3° Les maîtres de l'enseignement secondaire collaborent-ils à la formation de leurs futurs collègues? Exige-t-on un stage des futurs professeurs? Quelle en est l'organisation?

Autrement dit, il s'agissait de savoir si l'enseignement purement spéculatif, scientifique que l'on donne dans les facultés et qui permet certainement au jeune professeur de travailler au progrès des sciences morales et historiques, mathématiques, physiques et naturelles est réellement adapté au rôle ultérieur qu'il a à jouer comme éducateur et formateur d'intelligences et de consciences.

Est-il avéré que la préparation théorique est suffisante? Telle est la question. Quelques-uns pensent — c'est la minorité aujourd'hui — que si l'on y ajoute l'expérience acquise au cours des leçons, dans l'exercice même des fonctions, c'est tout ce que l'on peut exiger. D'autres estiment que cette préparation doit être complétée, d'abord par des leçons de psychologie appliquée à l'éducation, par la connaissance des méthodes aux diverses époques et dans les divers pays, et par un apprentissage professionnel pratique dans des classes d'application.

Dans la discussion, l'auteur de ces lignes a été chargé de prendre la parole pour montrer la nécessité urgente de cette préparation et l'insuffisance des mesures adoptées jusqu'ici pour l'assurer. Il s'est élevé contre cette idée fausse qui consiste à dire que le maître formé à l'université est au-dessus de ces petitesses, de ces inutilités de la pédagogie. C'est une erreur de croire que, grâce au savoir étendu qu'il possède, à son degré d'érudition, il peut se passer de modèles d'enseignement, se retrouver sans peine au milieu des problèmes variés de l'éducation et deviner, au premier coup d'œil, bien des choses auxquelles on a dû exercer le simple maître primaire. Il a rappelé également les paroles de M. Ernest Lavisse qui, dans un discours d'ouverture des conférences à la Faculté des lettres de Paris, disait en s'adressant aux étudiants :

« Un trop grand nombre d'entre vous s'imagine que la pédagogie n'est point faite pour l'enseignement secondaire et qu'elle ne convient qu'aux instituteurs et aux institutrices. Prenez garde. Il ne faudrait pas que le zèle professionnel fût moindre chez vous qu'à côté de vous. C'est une nécessité de l'heure présente que les enfants élevés dans les collèges et les lycées soient dressés à la vie par de vrais éducateurs. Nulle part l'inexpérience est plus dangereuse, l'inertie plus redoutable qu'en cet endroit. Instruisez-vous donc, vous aussi, dans la science de l'éducation et persuadez-vous que le maître qui l'enseigne en Sorbonne devant une si grande affluence d'élèves est votre maître à vous aussi ».

Il a cité à nouveau les appels éloquents des Marion et des Dumesnil. « Les dresseurs, disait le premier, savent combien la moindre faute de leur part a de conséquences, et comment un mauvais cavalier peut détruire en peu de temps les résultats de longs efforts. Bien autre encore est l'importance de la moindre négligence, du moindre défaut de suite dans le maniement des enfants : et c'est pourquoi changer de mains leur est mauvais tant que leur caractère est en voie de formation. Or, c'est changer de mains tous

les jours, et dix fois par jour, que d'être confiés aux caprices d'une volonté inconsistante. Comment veut-on que l'enfant ne soit pas déconcerté par l'incohérence des ordres et des contre-ordres? Comment acquerrait-il le sentiment de la règle, le goût de la discipline, l'esprit de suite dans ses propres desseins? »

Puis votre Rapporteur a présenté un certain nombre de conclusions qui, dans leur esprit, ont été ensuite adoptées par l'assemblée, comme on le verra plus tard. Neuf ans auparavant, à l'assemblée de la *Société vaudoise des maîtres secondaires*, à Aubonne, ces mêmes conclusions avaient été vivement combattues par les professeurs de l'ordre classique et, en particulier, par feu Henri Viret, directeur du gymnase de Lausanne.

Voici ces conclusions :

1° La préparation théorique et pratique des candidats à l'enseignement secondaire est nécessaire. (A Aubonne, on trouvait que « nécessaire » disait trop et que « désirable » — quelques-uns auraient volontiers dit « à peine désirable » — était plus que suffisant). Les cours théoriques porteront sur la pédagogie générale, la psychologie appliquée à l'éducation, l'histoire des doctrines de l'éducation et la méthodologie des diverses disciplines à enseigner.

2° La préparation théorique se fera dans les universités et la préparation pratique dans les établissements d'instruction publique secondaire, gymnases, lycées, écoles réales, collèges, par le moyen d'un stage, ou dans une école d'application annexée aux universités (séminaires pédagogiques avec école annexe).

La discussion une fois engagée, M. Jules Gautier, inspecteur général de l'enseignement secondaire, motive son vote par des considérations qu'il vaut, certes, la peine de relever. En France, on peut dire que la question n'est pas résolue. On peut même dire que *tout reste à faire*. La préparation scientifique des professeurs de l'ordre secondaire est organisée dans la perfection; la préparation pédagogique n'existe pas. On enseigne en vertu de traditions qu'on se transmet sans entreprendre de les expliquer au préalable. L'école normale supérieure, qui est au point de vue de l'éducation scientifique un admirable instrument, néglige la question pédagogique. En dehors de la méthode scientifique et des principes de la critique, l'enseignement ne s'y est préoccupé de rien qui eût rapport à la pratique même de l'enseignement. Il y a tout au plus quelques tentatives isolées des facultés, mais c'est insuffisant. Ce défaut de préparation pédagogique est un danger. Il laisse sans emploi des forces très utiles et il fait que toute la science des professeurs peut rester stérile, faute de savoir l'employer comme il convient. Et pourtant comment contester que la comparaison entre les doctrines pédagogiques et entre les méthodes ne procure une ouverture d'esprit très profitable au perfectionnement de l'enseignement? N'est-il pas illogique de donner à un jeune professeur des enfants à élever, sans avoir

appelé son attention sur la psychologie enfantine, sur les diverses méthodes employées par les pédagogues de tous les temps, sur la variété des caractères, des tempéraments? Les difficultés disciplinaires pénibles auraient pu être évitées à beaucoup si on les eût prévenus sur tous ces objets et si on leur eût indiqué les moyens curatifs, les procédés éducatifs qui ont réussi déjà dans des cas analogues. Il ne s'agit pas de fixer l'esprit des professeurs en formules immuables, mais bien de créer en eux un état d'esprit qui les porte naturellement à se défier des formules : à soumettre à un examen constant leurs méthodes et celles des autres ; qui les rende sympathiques aux idées nouvelles ; qui leur donne par suite cette faculté d'adaptation et cette souplesse intellectuelle qui leur sont indispensables en un temps où la première nécessité pour l'enseignement secondaire est de se plier à tous les besoins, de s'articuler, de renoncer à la rigidité de ses formes anciennes. Si cette préparation avait existé, nous n'aurions pas tâtonné, comme nous l'avons fait depuis vingt ans et bien des difficultés et des erreurs de tout ordre auraient été évitées.

Puis M. Gautier examine comment cette préparation doit être organisée. La partie scientifique doit être confiée à l'école normale supérieure et aux facultés. La partie pratique ne peut se faire utilement que dans les lycées. L'orateur précise d'une façon magistrale le programme de cet enseignement et il conclut ainsi : « Cette préparation faite, les futurs professeurs n'entreraient plus en fonctions avec cette généreuse ignorance du danger, qui a été si préjudiciable aux maîtres et aux élèves. Assurément, on peut concevoir autrement la préparation pratique, on peut souhaiter l'établissement d'écoles d'application où les professeurs feraient leurs premières armes. Les moyens importent peu. Une seule chose est nécessaire : sortir de l'imperfection du système actuel, former un corps de professeurs qui aient appris leur métier, ruiner définitivement cette opinion que, pour être un bon professeur, il suffit de posséder la science. L'enseignement secondaire ne peut plus être abandonné au hasard de bonnes volontés, innombrables sans doute, inépuisables, on tient à le dire très haut, mais qui dispersent leurs efforts faute d'avoir appris à les coordonner. »

Puis MM. Rabier, directeur de l'enseignement secondaire en France, et Maurice Souriau, professeur à l'université de Caen, entrent en lice. Ils estiment qu'il y a beaucoup à faire au point de vue de l'art pédagogique. C'est cette *adaptation du professeur à l'élève* qu'il faut poursuivre, obtenir, dit M. Rabier. Et pour cela, il faut d'abord y préparer les professeurs. Et M. Souriau, dans un langage pittoresque, fait part de ses expériences personnelles. Elles ont le grand mérite d'être prises sur le vif.

« Nommé professeur de rhétorique, j'étais censé savoir professer ; or, personne ne m'avait donné la moindre indication sur l'art de faire une classe. Je me trompe ; on m'avait appris deux choses. Un de nos maîtres de conférences nous avait dit une fois : « Si vos élèves vous font du bruit,

» élevez la voix comme pour couvrir le tumulte : naturellement, il augmen-
» tera ; à ce moment baissez tout à coup la voix, cela vous permettra de saisir
» les coupables qui ne se seront pas arrêtés aussi vite que vous ». Un de nos surveillants nous avait aussi donné un conseil, très pratique du reste : « Il
» ne faut jamais le matin aller faire sa classe à jeun : cela prédispose à la
» gastrite ! ». Et c'est tout ; tel était le léger bagage pédagogique avec lequel je partis professer. »

Il montre comment l'expérience de ses maîtres s'est rapidement transformée chez lui en routine, pour la récitation des leçons, pour les moyens disciplinaires, etc. « Je donnais à tous la même leçon, puis je la faisais réciter mot à mot, et, usant avec sérénité des moyens que la discipline mettait alors à notre disposition, je croyais avoir fait tout mon devoir quand j'avais félicité ceux qui savaient bien leurs leçons, mis à la petite retenue ceux qui ne la savaient pas, et marqué impitoyablement les récidivistes pour la grande retenue du dimanche.

« Or, un jour, je venais de consigner ainsi un charmant petit Nîmois qui annonçait des dispositions sérieuses pour la composition française et promettait même d'avoir plus tard du talent, mais qui n'était pas « scholar » du tout, et ne pouvait en particulier apprendre deux lignes de latin : devant la punition, ce brave garçon ne se révolta pas, mais il me lança un de ces regards de bon chien battu injustement, qui voulait dire clairement : Bourreau, voilà mon dimanche perdu ! Je ne lui marquai pas sa retenue et fis un retour sur moi-même ; je commençai à me demander si, pour remplir toute ma tâche, je ne devais pas raisonner un peu plus mon métier, et surtout connaître la psychologie de mes élèves.

« Une fois dans l'enseignement supérieur, je ne manquais jamais une occasion de donner à mes candidats à la licence des conseils de détail. J'aurais voulu leur dire davantage, enseigner à mes étudiants la psychologie de l'élève, l'art de faire de la discipline intelligente, montrer comment tous les services de l'école peuvent être dirigés avec le maximum de rendement utile pour les élèves. Et je le fis réellement une fois, ce cours. C'était à Poitiers. Une vingtaine de professeurs seulement répondirent à mon appel. Pourquoi ? Parce que, il faut le dire, quand on cause de ces questions entre universitaires, dans les conversations amicales où l'on dit bien tout le fond de sa pensée, on constate que, anciens ou jeunes, les professeurs de l'enseignement secondaire ont peu de passion pour la pédagogie théorique ; l'immense majorité s'en désintéresse, un bon nombre la déteste ; quelques-uns seulement s'en préoccupent. Pourtant il suffit de connaître un peu l'enseignement primaire pour savoir combien la pédagogie y rend de services, comment elle permet aux instituteurs d'obtenir des résultats véritablement surprenants. Le jour où l'on aura créé pour tous les professeurs de l'enseignement secondaire des cours de pédagogie utile et pratique, ce jour-là, outre la science, le zèle, le dévouement que dans ce corps tous

possèdent à un degré éminent, et que nul ne leur conteste, chaque professeur de lycée saura beaucoup plus vite son métier et le fera beaucoup mieux, au grand profit de nos élèves et de nos établissements. »

Après une vive discussion, le Congrès adopte le vœu suivant :

Il est nécessaire que les maîtres de l'enseignement secondaire reçoivent une éducation pédagogique à la fois théorique et pratique par l'histoire de la pédagogie, la discussion des méthodes et des exercices professionnels d'application.

Telle a été l'opinion non équivoque d'un congrès international composé de professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur venus d'à peu près tous les pays du monde civilisé.

* * *

La plupart des représentants des divers pays représentés ont fait des communications sur la préparation ou la formation des maîtres secondaires dans les universités ou dans les écoles normales supérieures.

On sait qu'en Allemagne nulle part ne prévaut l'opinion que la pédagogie n'a rien à faire avec la science et doit rester étrangère à l'université. Il n'existe aujourd'hui aucune université allemande où la pédagogie et son histoire ne soient l'objet de leçons spéciales, avec un séminaire pédagogique. Quelques-uns de ces séminaires ne s'occupent pas de la pratique de l'enseignement, de la didactique et n'ont point d'écoles ou de classes pratiques annexées. Mais l'on ne s'en est pas tenu là. Il devait venir à l'esprit des pédagogues de baser la théorie et la pratique de l'enseignement sur des faits, des observations prises sur le vif, dans une classe. C'est de cette nécessité reconnue que sont nés les séminaires avec école d'application annexée. Tels sont les séminaires dirigés autrefois par Ziller à Leipzig, par Stoy à Iéna, par Schiller à Giessen, etc. On sait que celui d'Iéna a en ce moment pour directeur le représentant le plus autorisé de la pédagogie allemande, M. le professeur Rein.

Il y a enfin les séminaires indépendants des universités et placés sous la surveillance des collèges scolaires provinciaux. Leur mission est de continuer sans interruption les études scientifiques et de familiariser celui qui se destine à l'enseignement avec tout ce qu'exigera l'exercice de sa profession.

Ces diverses institutions sont complétées par *l'année de stage pédagogique,* organisé en 1826 déjà par le ministre de l'instruction publique, von Altenstein et qui oblige les futurs maîtres examinés *pro facultate docendi* (examen d'Etat) à enseigner dans une école secondaire, gymnase ou école réale et à justifier de leurs aptitudes pédagogiques avant d'être installés définitivement à un poste. Un règlement du 15 mars 1890 a porté ce stage à deux ans.

Il ne nous est pas possible, à l'occasion d'un Rapport, d'entrer dans tous les détails de l'organisation du «Probejahr». Ce que l'on peut affirmer, c'est que les moyens qui, en Allemagne, concourent à assurer un corps enseignant secondaire conscient de sa tâche, forment un ensemble d'une très haute valeur. Les séminaires scientifiques, pédagogiques, avec ou sans école d'application, les établissements dans lesquels les candidats font leur stage donnent tous les ans aux institutions secondaires des maitres bien préparés, renseignés sur les méthodes de l'enseignement en général et les diverses disciplines en particulier, instruits de leurs devoirs, ayant le sentiment des problèmes délicats de l'éducation et le souci permanent de leurs meilleures solutions.

L'Autriche, la Suède, le Danemark et, en général, tous les pays du Nord, ont des institutions plus ou moins analogues à celles de l'Allemagne. Dans le grand-duché de Finlande, entre autres, il y a pour former le personnel enseignant secondaire deux écoles pédagogiques spéciales.

Les Etats-Unis assurent cette préparation dans leurs nombreuses universités et dans leurs remarquables instituts pédagogiques.

* * *

En Suisse, à part les cantons de Berne, de Zurich et de Bâle, on peut, sans exagération, affirmer que tout reste à faire dans ce domaine. C'est le cas, en particulier, de la Suisse romande, où l'on s'imagine encore trop que l'instinct, le talent naturel peuvent suffire à cette tâche; que pour bien enseigner quelque chose, il suffit de le connaître et que le reste — il n'y a pas de reste aux yeux des empiriques — on l'a par don ou par surcroît.

Et pourtant, les trois cantons nommés plus haut nous montrent bien la voie à suivre. Le règlement bernois *(Lehramtschule)* du 1er juin 1889 prévoit, à l'usage des futurs maîtres secondaires et professeurs de gymnases :

A. *Examen théorique :*

1° Connaissance de la pédagogie générale et, en particulier, connaissance exacte des problèmes de l'éducation, ainsi que des moyens éducatifs consistant dans la discipline et les méthodes d'enseignement.

2° Histoire et littérature de la pédagogie depuis la Réformation.

3° Connaissance des lois scolaires bernoises.

En anatomie, physiologie et hygiène :

1° Connaissance des parties essentielles de l'anatomie générale et de la physiologie générale de l'homme.

2° Connaissance de l'hygiène générale et de l'hygiène scolaire.

B. *Examen pratique :*

1° Une leçon d'essai donnée à des élèves ; le sujet en est communiqué aux aspirants trois jours à l'avance.

2° L'exposé d'un sujet emprunté à l'une des branches principales qu'embrasse l'examen de l'aspirant. Cet exposé, qui devra durer une demi-heure environ, sera, quant au fond et à la forme, en rapport avec les besoins d'une classe déterminée d'élèves.

Les aspirants au diplôme de maître secondaire qui n'ont pas encore eu d'emploi comme instituteur doivent prouver qu'ils ont donné des leçons pendant au moins huit semaines, au cours de leurs études académiques, dans une école secondaire.

Zurich, Bâle, Argovie, Thurgovie et Schaffhouse ont des institutions analogues, moins développées toutefois dans les trois derniers cantons cités. Dans le reste de la Suisse, ce domaine est encore vierge ou à peu près et, dans les cantons de langue française, le mal est plus grave encore qu'ailleurs, parce que, dans certains milieux, on y affiche un certain dédain de tout ce qui touche à la pédagogie, qu'on s'imagine que la vraie méthode est celle que l'on se fait à soi-même en expérimentant *in anima vili*, et que le simple bon sens suffit à vous faire trouver le bon et le plus court chemin.

On pense chez nous qu'il est possible de transformer un système d'éducation par des lois, des règlements, des circulaires, des remaniements perpétuels de programmes où l'on retranche d'une main ce que l'on ajoute de l'autre. Les simples mesures administratives ont moins d'influence qu'on ne le croit généralement. Les choses d'ordre intellectuel et moral ne peuvent pas être ainsi modifiées seulement du dehors par une intervention comme qui dirait mécanique. On n'obtiendra rien qui vaille aussi longtemps que les futurs maîtres de l'enseignement secondaire persisteront à ne pas vouloir s'occuper des méthodes. Le jour où les maîtres auront la science des méthodes, la vertu de ces méthodes « comme passée dans les moelles », un grand progrès sera réalisé. L'introduction d'un programme nouveau est sans doute chose complexe. Et pourtant l'essentiel du programme est déterminé pour chaque époque par l'état général de la science et de la civilisation à cette époque même.

Un problème qui offre une solution autrement difficile, parce qu'il est impliqué dans la nature intime de l'être humain, c'est celui de savoir comment le programme doit être étudié et assimilé par l'enfant. Dire comment ce programme doit être divisé au cours de l'année, quelles sources d'intérêt et par conséquent d'énergie et de force morale il faudra faire jaillir de l'âme enfantine pour soulever, peut-être bien aisément, un poids qui paraissait très lourd au premier abord, voilà qui est affaire de méthode, et autrement plus difficile à discuter et à exécuter que d'ergoter sur le thème rebattu de la prétendue surcharge des programmes. A y regarder de près, on peut dire que le plan d'études une fois déterminé, à moins qu'il ne soit

tout à fait mauvais, le reste relève de la science de l'éducation et de l'art des maîtres. Le meilleur des programmes demeurera un poids inerte si l'on ne conçoit pas une méthode pour le soulever. Cette dernière demeurera quelque chose d'inerte aussi si elle ne fait pas partie intégrante du personnel, si elle lui vient du dehors, s'il ne l'a pas faite et ne la recrée pas constamment au-dedans de lui-même.

Du train dont marchent les choses, la Suisse française avec la France sera bientôt le seul des pays civilisés où la pédagogie demeure matière à plaisanteries en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Où le personnel de l'enseignement aurait-il, au reste, appris ce que c'est que la pédagogie, puisqu'on ne lui en demande jamais et qu'on ne lui a jamais donné l'occasion de soupçonner qu'elle fût une étude vivante, émouvante même et qu'elle pût lui servir à quelque chose? On dirait presque que les professeurs qui ont pour mission de former ce personnel sont d'avis que l'enseignement pédagogique ne concerne pas l'université, qui a une autre tâche. Vouloir y inciter l'étudiant à la pratique d'une profession, c'est faire tort au caractère idéal des études. L'étudiant doit se livrer à la libre recherche scientifique sans trop songer qu'il aura à enseigner dans l'avenir. Seule cette étude désintéressée qu'on lui demande pourra lui inspirer l'amour de la science et de l'art. C'est là, semblent dire ces professeurs, une condition de succès plus sûre que l'assimilation de quelques préceptes didactiques ou de la routine, souvent tout extérieure de l'enseignement. Le maître qui possèdera la science n'aura pas de peine à s'approprier le côté technique de l'enseignement, la pratique.

Et, pourtant, Dieu sait que la connaissance scientifique des matières d'enseignement n'implique pas nécessairement la méthode indispensable pour les coordonner, les mettre au point, les exposer à des enfants d'âge et de développement différents. Hélas! qui dit savant ne dit pas forcément professeur. L'expérience le prouve tous les jours.

N'a-t-on pas vu dernièrement un jury d'examen composé d'hommes de science et de praticiens déclarer que sur six licenciés qui avaient subi les épreuves imposées deux seuls étaient éligibles? Les quatre autres avaient commis de si lourdes erreurs, avaient tellement erré dans la pratique qu'il n'était pas possible de leur confier la direction d'une classe! Et plus récemment encore, le jury n'a pu faire aucune présentation, parce que les licenciés qui avaient subi les épreuves avaient donné des leçons absurdes, ridicules, et prouvé qu'ils n'avaient pas la moindre notion du maniement d'une classe. N'est-ce pas là la condamnation du système pratiqué chez nous? Voilà où conduit cette idée que le métier de professeur n'a pas besoin d'apprentissage et que la préparation d'un maître est tout entière dans les connaissances positives. Voilà ce que deviennent cette prétendue supériorité de vues naturelles, cette habileté instinctive que les doctrines les plus éprouvées, les directions les plus judicieuses ne sauraient remplacer. Non,

une réforme s'impose. Elle est urgente. Il faut le dire, nous avions chez nous, comme en France, trop de licenciés, de docteurs même, et pas assez de véritables maîtres. Et ces licenciés, formés ainsi au hasard des circonstances ou qui ne sont pas préparés du tout, donnent trop de cours et pas assez de leçons. Ils enseignent *ex professo, ex cathedra*, comme si, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement primaire, on n'était pas à deux de jeu !

Et cette réforme urgente, sur quels points doit-elle porter? Comment pourrions-nous organiser cette préparation ? Nous avons essayé de le montrer il y a juste dix ans dans une étude qu'on nous avait chargé de présenter à la réunion annuelle de la *Société vaudoise des maîtres secondaires*, à Aubonne, en 1892 [1].

Nous n'entrerons pas ici dans le détail de cette organisation et renvoyons le lecteur au Rapport précité.

Cette éducation pratique pourrait se faire dans une annexe de l'université, un séminaire pédagogique avec école d'application. Nous avons la conviction qu'une institution pareille prospèrerait et attirerait chez nous un grand nombre d'étudiants : ce serait, en pays de langue française, le premier séminaire pédagogique rattaché à une université.

Si l'on trouve cette institution trop coûteuse, on pourrait, comme nous l'avons proposé, remettre aux établissements cantonaux d'instruction publique secondaire cette formation pratique de futurs maîtres en y instituant un stage dont la durée et l'organisation seraient à établir.

Nos jeunes maîtres éviteront ainsi, une fois chargés de la direction d'une classe, de professer comme ils ont entendu professer alors qu'ils étaient eux-mêmes écoliers, c'est-à-dire de marcher dans la petite route où ils marchaient quand ils étaient élèves et qui s'appelle précisément dame Routine, belle-mère de Progrès !

Dans la crise de l'enseignement secondaire — puisque crise il y a — dans ce vif débat ouvert depuis plus de vingt ans, on est en droit de s'étonner qu'il n'y ait pas de place pour une science qui pourtant devrait y figurer au premier rang, la science de l'éducation. Là est, à nos yeux, le point vital de tout le problème. Si cette crise est plus étendue et plus intense ici que dans l'enseignement primaire, c'est qu'il y a aussi, à l'intérieur du personnel enseignant, une fois installé, moins de vie pédagogique que dans les écoles populaires.

Formons des maîtres secondaires au sens pédagogique éclairé; travaillons contre l'anarchie des méthodes; reconnaissons franchement que c'est peu pour un maître d'avoir des connaissances, même étendues, s'il ne possède pas l'art de les communiquer: et, avec Dumesnil, faisons nôtre

[1] *L'Education professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire.* Rapport présenté à l'assemblée générale de la Société vaudoise des maîtres secondaires en 1892, par François Guex, directeur des Ecoles normales. Lausanne. Imprimerie Viret-Genton. 1892.

cette déclaration dont devraient s'inspirer tous les éducateurs, à quelque degré qu'ils appartiennent : « Qu'on ne vienne pas nous dire que la pédagogie s'apprend bien assez par la pratique, car je soutiens, au contraire, que l'empirisme pratique est l'ennemi même d'une pédagogie scientifique, et on démontre, en pédagogie, qu'un enseignement qui n'est pas rectifié et rehaussé par la théorie, tombe, en vertu de son propre poids, par une pente et une ornière inévitables, à contre sens de l'orientation requise par une saine éducation. »

CHAPITRE XIII

Le Congrès de la presse de l'enseignement.

Aujourd'hui la pédagogie a tout envahi. Son champ est illimité. Dans tous les pays civilisés, elle a sa littérature, riche, débordante, pleine de vie. Dans aucun domaine, on ne publie de nos jours autant que dans celui de l'école à ses divers degrés. La pédagogie a ses congrès, ses musées. Elle s'affirme dans les journaux quotidiens, dans nos parlements que préoccupe la grande question de l'éducation nationale, dans les périodiques scolaires de tous genres enfin, car il existe, en effet, une *presse de l'enseignement.* Mais, dans la plupart des pays, elle est de création récente.

En France, où l'on considère Théophraste Renaudot comme le père de la presse quotidienne, c'est à Mme de Beaumont que l'on accorde le titre de doyenne de la presse pédagogique. En effet, vers le milieu du XVIIIme siècle, elle fondait le premier journal d'éducation, qu'elle appela le *Nouveau Magasin français*. La Révolution française, qui fit éclore tant de projets et tant de publications de diverse nature, fut une époque féconde pour la presse pédagogique. Toutes n'eurent, on le comprend, qu'une durée éphémère. L'une d'elles, *Cosmète* ou *l'Ami de l'instruction publique*, rédigée en l'an VII par Valant, instituteur à Paris, eut, paraît-il, tout juste un prospectus et deux numéros. Au commencement du siècle, de 1811 à 1813, les *Annales de l'éducation* eurent la bonne fortune d'avoir pour directeur celui qui, plus tard, devait appliquer les idées qu'il défendait comme écrivain, le fameux ministre Guizot. A plus d'un titre, Guizot peut encore servir de modèle aux éducateurs journalistes. Il avait compris, entre autres, que, dans l'éducation de l'enfant, tout a son importance, même le détail. La Révolution de 1830 donna à l'enseignement primaire son premier organe officiel, le *Bulletin universitaire,* devenu plus tard le *Bulletin administratif de l'instruction publique.* L'année suivante parut le *Petit manuel général de l'instruction primaire* d'où est sortie la loi de 1833, qui a été la charte d'émancipation des instituteurs. Le *Petit manuel* s'est développé avec les années et n'est autre que le *Manuel général de l'instruction primaire,* si apprécié aujourd'hui.

Le cadre de notre travail ne nous permet pas de faire ici par le menu l'historique des journaux scolaires fondés dans les divers pays civilisés au

cours du siècle qui vient de finir. Ils sont légion : c'est par centaines et par milliers qu'on les compte. La France, à elle seule, en possède près de trois cents et notre petit pays suisse, avec ses 3 millions d'habitants, n'en a pas moins de 50, dont une vingtaine en langue française, trois en langue italienne et le reste en langue allemande.

Le plus ancien des journaux scolaires suisses est la *Schweizerische Lehrerzeitung*, fondé en 1855. Viennent ensuite les *Mitteilungen aus der neuen Mädchenschule Bern* (1861) et *l'Educateur*, organe de la Société pédagogique de la Suisse romande, fondé en 1865.

Aussi bien conçoit-on que quelques bons esprits aient considéré l'apparition de tous ces périodiques scolaires au commencement du XXme siècle comme un événement vraiment extraordinaire et, il faut le dire, trop peu remarqué. Comme ces journaux travaillent en silence, fuient l'injure et le scandale, ils passent trop souvent inaperçus par le grand public. C'est là précisément ce qui fait leur force. « Le ton de la polémique, dans la grande presse, s'abaisse rapidement, dit Léon Bourgeois. C'est la presse spéciale, la presse d'études, de recherches et de doctrines qui seule peut réagir contre le mal ».

C'était aussi l'opinion des membres de l'*Association de la presse de l'enseignement* et, en particulier, de son distingué président, M. l'avocat Beurdeley, maire du VIIIme arrondissement de la ville de Paris. C'est à leur esprit d'initiative et de dévouement que l'on doit la convocation du premier *Congrès de la presse de l'enseignement* dont nous avons à résumer ici les travaux et qui a tenu ses assises à Paris, au palais des Congrès, du 9 au 11 août 1900.

A une époque où la presse scolaire a pris une si grande importance, la nécessité d'un groupement des forces éparses s'était fait sentir depuis longtemps et, en 1896 déjà, l'*Association générale des membres de la presse de l'enseignement* avait été fondée.

Dans ce Congrès, les représentants des journaux pédagogiques de tous les pays se sont occupés non pas de leurs intérêts professionnels, mais des multiples moyens d'utiliser l'action de la presse en vue du progrès de l'enseignement et de l'éducation.

Qu'on en juge par l'énumération des questions portées à l'ordre du jour. Après une assez longue discussion préliminaire, qui a porté sur la compétence du Congrès et, en particulier, sur la question de savoir où finissait la sphère d'action de l'enseignant et où commençait celle du journaliste scolaire, le premier point de l'ordre du jour a été abordé : « Rôle de la presse de l'enseignement dans tous les pays ; ses moyens d'action sur l'opinion et les pouvoirs publics ».

Sur ce premier point, le Congrès a émis le vœu :

« 1° Que, dans les divers pays, la presse quotidienne et les grands périodiques fassent aux questions d'enseignement une place proportionnée à leur importance ;

« 2° Que les grands quotidiens s'attachent, pour traiter ces questions, comme ils le font déjà pour les questions agricoles, militaires, sportiques et autres, un rédacteur spécial ;

« 3° Qu'ils fassent bon accueil aux communications que pourront leur adresser sur les questions d'enseignement, soit les professionnels, soit les associations de la presse spéciale :

« 4° Que le service des organes de la presse spéciale d'enseignement soit régulièrement fait aux grands organes de la presse quotidienne et aux grands périodiques :

« 5° Que dans tous les pays se forment des associations spéciales de la presse de l'enseignement qui groupent, avec les professionnels écrivant dans la presse spéciale, les journalistes traitant les questions d'enseignement dans la presse quotidienne, et qui permettent aux uns et aux autres de s'éclairer et de se renseigner mutuellement sur les divers aspects des questions qu'ils traitent ».

Ce vœu a été complété par une addition très intéressante, que M. Crouzet a proposée :

« Considérant qu'un échange continu d'idées entre les publicistes, maîtres et étudiants, offrirait les plus grands avantages,

« Le Congrès émet le vœu que la presse de l'enseignement provoque ou accueille les enquêtes, consultations, opinions, etc., émanant des auditeurs, surtout adultes, qui donneraient souvent d'utiles indications ».

Il est certain, en effet, que si notre presse scolaire était un peu moins spéciale, un peu plus ouverte à tout le monde ; si, à côté des maîtres, ou mieux au-dessous d'eux, les élèves prenaient la plume et faisaient connaître leurs doléances, leurs vœux, voire même leurs critiques, nous pourrions tirer grand profit de ces utiles indications.

La deuxième question, « Organisation d'un bureau international de renseignements sur les questions d'instruction et d'éducation », est l'œuvre essentielle du Congrès. Aujourd'hui on veut être renseigné rapidement et sûrement sur ce qui se passe en matière d'enseignement chez les peuples voisins. La création de bureaux concernant les choses d'éducation peut avoir une très grande importance. Il n'existe, à notre connaissance, aucune publication qui nous fournisse l'ensemble des renseignements nécessaires sur le mouvement pédagogique dans le monde entier. Ce travail de synthèse a bien été tenté par M. le Dr Kehrbach dans son remarquable ouvrage : *Das gesamte Erziehungs- u. Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge*, mais son entreprise ne s'étend qu'à l'empire allemand et aux pays de langue allemande. En Suisse, nos expositions scolaires permanentes, centres d'informations et de recherches recueillies de toutes mains, n'atteignent qu'imparfaitement le but recherché. Le Congrès a donc cherché à provoquer et à encourager la constitution, dans chaque pays, d'un groupe qui s'occuperait de réunir les indications bibliographiques principales sur les études qui ont

été faites des matières d'enseignement. Une commission composée, entre autres, de MM. Buisson, Beurdeley, Picavet, Henri Bernès, Edouard Petit et des journalistes étrangers adhérents au Congrès a été instituée séance tenante en vue de poursuivre la réalisation des créations suivantes :

« Le Congrès émet le vœu qu'une commission soit nommée pour poursuivre, d'accord avec les autres organisations ayant un but analogue, la réalisation des créations suivantes :

« 1° Centraliser (par voie d'échanges, dons d'éditeurs, etc.) toutes les indications bibliographiques et les documents scolaires de toute nature ;

« 2° En former des dossiers, dans chaque pays, par ordre de matières, sur un plan uniforme adopté par toutes les sections nationales ;

« 3° Publier un bulletin international de renseignements ;

« 4° Organiser des conférences, des congrès et des missions ;

« 5° Aider à la formation d'associations de la presse de l'enseignement dans tous les pays où il n'en existe pas ».

Sur les troisième et quatrième points, le Congrès a formé des vœux pour l'union de plus en plus étroite des trois ordres de l'enseignement, et pour inviter la presse pédagogique et quotidienne à donner aux œuvres post-scolaires une très large publicité. Contribuer de tout son pouvoir au développement de l'éducation populaire constitue une des tâches les plus importantes de la presse de l'enseignement. Elle doit être l'initiatrice du mouvement, propager par son action directe, dans les milieux éclairés, l'idée de l'action nécessaire ; elle doit en montrer la nécessité, les avantages moraux et sociaux et l'utilité pratique. Elle doit s'adresser au peuple, le convier à s'instruire, à s'élever ; elle fait appel à sa dignité morale ; elle éveille en lui le goût de la vérité et de la beauté. Après avoir provoqué le mouvement, elle le dirige et elle l'inspire ; elle ordonne les efforts et harmonise les volontés afin que l'œuvre produise la plus grande somme d'effets. Elle provoque les générosités ; elle unit les personnes selon leurs facultés ; elle leur propose les moyens les plus efficaces d'atteindre le but, s'intéresse aux progrès des initiatives les plus intéressantes et les signale à l'attention des éducateurs. Le contact doit être incessant entre les sociétés d'éducation et la presse pour une moindre dispersion d'efforts sur un même point, pour une entente sur les questions d'intérêt général, pour un échange de conseils et de résultats d'expériences. Elle offre des plans de conférences ou des sujets développés, des lectures choisies avec soin, des directions de travaux pratiques. Elle commente les événements importants, les livres, les découvertes scientifiques, afin de les mettre à la portée des éducateurs ou du peuple. Pour être effective et plus directe, son action devrait être aidée par de bons journaux populaires hebdomadaires, par la publication de brochures à bon marché. Quel rôle élevé assigné ainsi à la presse scolaire et que nous sommes éloignés de cet idéal !

Reste la cinquième question à l'ordre du jour : *Des moyens à employer pour associer les familles à l'œuvre de l'enseignement et de l'éducation.*

Parmi les nombreux facteurs qui coopèrent à l'éducation de l'enfant, le plus influent est, à coup sûr, la famille, qui représente les forces combinées de l'hérédité, de l'exemple et du milieu dans lequel il vit. C'est aussi le collaborateur le plus difficile à discipliner, à associer à l'œuvre commune d'intérêt domestique et d'intérêt social qu'est l'éducation de l'enfant. Voilà pourquoi la question s'est toujours posée de savoir par quels moyens on peut associer la famille et l'école dans l'œuvre d'éducation, et voilà pourquoi, en Suisse et ailleurs, il s'est constamment créé des journaux scolaires destinés à rechercher les moyens propres à établir cette entente entre la maison paternelle et les institutions scolaires.

Le Congrès ne méconnait pas que l'alliance de l'école et de la famille ne soit un problème très complexe qui comporte, comme tant d'autres réformes sociales désirables, des solutions de détail, des améliorations graduelles des institutions existantes; des modifications successives et incessantes d'habitudes morales ou politiques; des concessions réciproques entre collaborateurs mal éclairés sur leur part d'autorité et de responsabilité; tout un jeu de bonnes volontés à mettre en branle et en harmonie.

La meilleure méthode, a-t-il semblé aux membres de la presse de l'enseignement, serait de commencer par constater ce qui est actuellement; de déterminer la position relative des deux parties en cause, — la famille et l'école, — leur attitude respective; de rechercher les causes et les défauts imputables à l'une et à l'autre; enfin d'exposer les tentatives déjà faites ou à faire pour opérer ce rapprochement.

La besogne ainsi entendue, le champ d'action du Congrès ainsi délimité, on eût pu s'attendre à une discussion plus nourrie et à moins de réserve de la part des congressistes. Le Congrès s'est borné à souhaiter, une fois de plus, dans cette vieille et vague formule, que « l'union devienne toujours plus intime entre l'école et la famille ». Il s'est prononcé contre l'immixtion des parents — trop souvent incompétents — dans le gouvernement de l'école, ce qui peut se comprendre. Comment, en revanche, partager la crainte du Congrès qui a refusé d'émettre un vœu en faveur des *cercles de parents éducateurs,* dont la création a été demandée par la *Ligue de l'enseignement,* à Toulouse, en 1899, de ces *Elternabende,* tels qu'ils ont été institués à Iéna et qui se généralisent de plus en plus en Allemagne; de ces *meetings scolaires,* comme les ont organisés les Américains, où les parents discutent des méthodes et procédés d'enseignement avec les maîtres de leurs enfants; de ces consultations publiques de parents, telles qu'elles ont été faites en Suisse et, en particulier, à Lausanne?

Il est regrettable que dans les causes du défaut d'entente entre la

famille et l'école on n'ait pas relevé celles qui sont imputables à la famille et à l'école. D'un côté, l'indignité morale des parents, l'indifférence, l'ignorance, les préjugés, la prétention à diriger les maîtres de la jeunesse, les sentiments hostiles, trop souvent envieux, à leur égard ; de l'autre, l'isolement voulu du maître, sans contact avec la famille, avec la vie réelle, la discipline trop rigide ou trop lâche, le manque d'union entre les maîtres, l'ignorance des lois de la pédagogie éducative, le manque d'une unité de direction que le corps des inspecteurs pourrait peut-être imprimer, etc.

Parmi les moyens à employer, on aurait pu et dû insister sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement, qui doit être toujours plus vivant, toujours plus éducatif, qui, par les exercices d'application nombreux, variés et judicieusement choisis, doit préparer aux conditions économiques de la vie moderne.

Par le développement de l'enseignement professionnel de la femme, de « l'enseignement ménager », comme on l'appelle en France, par l'action directe sur les parents pour les intéresser au travail de l'enfant : livrets de correspondance où le maître précise les observations sur l'effort donné ou à donner par l'enfant : communication à la famille des cahiers, travaux scolaires avec invitation à contrôler, à signer, on pourrait contribuer dans une large mesure à obtenir cette entente si désirable. Des conseils sur les lectures en famille, sur de petits travaux domestiques à faire en famille comme application des notions enseignées à l'école, des entretiens particuliers avec les parents, empreints de tact et de cordialité, des réunions de mères de famille (clubs de mères), comme il en existe à Chicago, entre autres, peuvent y être pour beaucoup aussi.

Le Congrès aurait pu, en outre, étudier et liquider une bonne fois cette vieille question française des distributions solennelles de prix. Il ne l'a pas fait. Est-ce qu'il estimait que cette profusion de prix donnés par surcroît aux enfants et aux adultes qui reçoivent déjà de la collectivité sociale ce bien précieux du savoir, est un moyen recommandable d'associer les familles à l'œuvre d'éducation morale des enfants ? Nous ne savons. Toujours est-il que les récompenses matérielles : prix, livres, médailles, couronnes, etc., continueront à pleuvoir en France et à développer outre mesure les sentiments d'amour-propre et de vanité chez les enfants qui sont dignes de les recevoir.

Malgré tout, ce premier Congrès de la presse de l'enseignement a contribué à cimenter plus étroitement l'union des publicistes scolaires de tous les pays. C'est déjà un succès. Il a eu, d'autre part, un résultat d'ordre pratique en provoquant la fondation d'un Bureau international de renseignements sur les questions d'éducation et d'instruction. Les Congrès futurs compléteront l'œuvre commencée. La semence est jetée : elle germera certainement.

* * *

Nous ne voulons pas terminer ce chapitre sans faire ici la proposition formelle qu'une association des membres de la presse de l'enseignement soit fondée le plus tôt possible en Suisse.

Nous pensons même qu'il y a urgence à créer ce nouveau syndicat si nous voulons hâter la solution d'un certain nombre de questions qui intéressent le pays suisse tout entier.

On compte, nous l'avons dit, une cinquantaine de journaux scolaires dans notre pays. A les passer en revue, à examiner leurs statuts, il est aisé de constater que tous, par des moyens quelque peu différents, je le veux bien, poursuivent à peu près le même but : l'élévation morale et intellectuelle de la nation.

Que ces journaux s'appellent la *Schweizerische Lehrerzeitung* ou l'*Educateur*, la *Schweizerische Lehrerinnenzeitung* ou le *Journal des jeunes filles*, le *Schweizerisches evangelisches Schulblatt* ou l'*Education chrétienne*, le *Berner-Schulblatt* ou le *Bulletin pédagogique* de Genève ou de Fribourg, pour n'en citer que quelques-uns, tous ne se proposent-ils pas le perfectionnement des moyens d'éducation et des méthodes, ainsi que de créer et d'entretenir parmi les membres du corps enseignant des relations de bonne et saine confraternité ?

Or, dans des questions comme celle des examens des recrues, qui, soit dit en passant, devrait bien, une bonne fois, être étudiée à fond, ou celle des subventions fédérales à l'école primaire, à l'enseignement professionnel, ménager et commercial, une association de la presse de l'enseignement, unie et forte, serait en mesure d'exiger et d'obtenir davantage que ce qu'on peut attendre de forces éparpillées, isolées. Dans une foule de cas, il y aurait intérêt et profit à mettre nos aspirations et nos efforts en commun. A tout prendre, nos vues sont moins divergentes qu'on n'est parfois tenté de se l'imaginer.

Nous proposons donc que la **Société pédagogique de la Suisse romande** *prenne l'initiative de la création, en Suisse, d'une association de la presse de l'enseignement et qu'elle s'entende avec sa sœur aînée de la Suisse allemande dans le but de mener cette entreprise à bonne fin.*

Conclusion.

Arrivé au terme de cette longue revue, à travers le dédale des expositions du Champ-de-Mars, nous avons hâte de poser la plume et de laisser au lecteur le soin de tirer des développements qui précèdent les conclusions ou solutions qu'ils comportent.

L'école primaire n'a pas encore trouvé partout en Suisse ses assises solides. Dans beaucoup de nos cantons, les progrès à réaliser sont considérables. La démocratie tend à transformer l'école, mais, faute de moyens, elle n'y réussit pas toujours. Aussi longtemps qu'une disproportion fâcheuse, telle qu'elle existe aujourd'hui, subsistera entre la situation matérielle de l'instituteur et sa situation morale, les réformes seront lentes à venir.

Un grand nombre d'écoles enfantines sont mal ou incomplètement organisées. Les institutrices qui y enseignent ne sont pas ou sont insuffisamment préparées à leur tâche.

L'école primaire, trop souvent mal dotée et mal outillée, a besoin d'être continuée par une école primaire supérieure qui, dans quelques-uns de nos cantons, comblera une regrettable lacune entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

La préparation du corps enseignant primaire, dans son ensemble, ne soutient plus que difficilement la comparaison avec ce qui se fait à l'étranger. Il en est de même du contrôle des études et du rôle de nos inspecteurs scolaires.

L'école complémentaire suisse, qui a rendu et qui rend encore de grands services, sans contredit, tend à dégénérer en un simple dressage en vue des examens des recrues. Les cours qu'elle offre à la jeunesse masculine et féminine suisse entre seize et vingt ans ne sont ni assez variés ni assez riches pour la retenir, la captiver et la former. Orientée vers cette idée maîtresse d'une dette sociale, d'un devoir social, elle doit être autre chose qu'une mauvaise répétition du programme de l'école primaire, et éveiller chez les jeunes gens toutes les formes multiples et fécondes de l'intérêt tel que le conçoit la pédagogie éducative.

Notre presse de l'enseignement, trop isolée, sans contact suffisant avec la presse quotidienne et avec le grand public, n'obtient pas ce qu'on pour-

rait attendre de forces unies, qui entendent mettre leurs efforts et leurs aspirations en commun.

Telles sont quelques-unes des faces du problème de l'école primaire.

Au moment où la Confédération va venir en aide à l'école du peuple, à un demi-million d'enfants, à cette grande cohorte de la démocratie, non pas tant par l'appui matériel qu'elle lui accordera en la subventionnant, (on sait que les subventions scolaires dans leur ensemble ne représentent que le 7 % des dépenses totales des cantons pour l'instruction publique), que par le regain d'intérêt et de sympathie qui en découlera pour elle, il n'est pas inutile de nous poser ces diverses questions afin de pouvoir ensuite, en toute connaissance de cause, orienter les efforts vers les réformes possibles et désirables.

* * *

La crise de l'enseignement secondaire est encore plus générale et plus profonde. Les institutions secondaires sont en proie à une maladie dont on n'a pas encore réussi à fixer la nature. Ce que l'on peut affirmer, c'est que le mal est universel, que partout des perturbations sont observées et que chaque peuple se croit atteint. A vrai dire, cet enseignement ne satisfait nulle part. En France, l'idée fondamentale, qui était de séparer l'enseignement secondaire en deux cercles, l'un conservant pour centre la culture classique, l'autre tournant autour de ce qu'on a appelé d'un nom assez peu précis, la culture moderne, semble avoir fait son temps. Une réforme, proposée par MM. Leygues et Ribot, abolira les distinctions jusqu'ici établies entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. La même tendance se fait remarquer en Allemagne, en Angleterre, en Hollande.

En outre, beaucoup de bons esprits estiment à bon droit que l'amélioration du recrutement des maîtres secondaires, l'abaissement des barrières qui séparent les divers ordres de l'enseignement, la rénovation des méthodes n'auront leur maximum d'effet utile que le jour où l'on formera des maîtres dans les idées nouvelles et où la question de la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire passera au premier plan des préoccupations scolaires.

* * *

Il y a ainsi dans les trois ordres de l'enseignement, et, en particulier, dans l'enseignement primaire et secondaire, dont nous nous sommes essentiellement occupé au cours de ce Rapport, tout un travail à accomplir. Au vieil enseignement primaire, trop fait de mécanisme, d'habitude et d'instinct, de traditions léguées par les anciennes générations, il s'agit de substituer une discipline fixe et uniforme découlant des lois psychologiques, des fortes œuvres classiques de la pédagogie, du commerce intime des grands éduca-

teurs du passé et du présent et des récentes conquêtes de la pédagogie éducative ou scientifique. Une lourde cargaison de traditions et de préjugés séculaires pèse encore de tout son poids sur beaucoup de nos institutions scolaires. Mais le vaisseau est en bonne voie. Il gagnera la haute mer, si l'équipage, c'est-à-dire le corps enseignant, sait jeter à temps par-dessus bord la vieille et sainte routine, l'automatisme, le manque d'initiative, de réflexion et de raison. Le personnel de l'enseignement, toujours mieux préparé à sa tâche complexe, acquerra alors la notion supérieure des méthodes et des principes directeurs, et une activité nouvelle, plus éclairée et plus féconde, répandra autour d'elle la vraie et vive lumière.



TABLE DES MATIÈRES



DATE DUE

GAYLORD			PRINTED IN U.S.A.